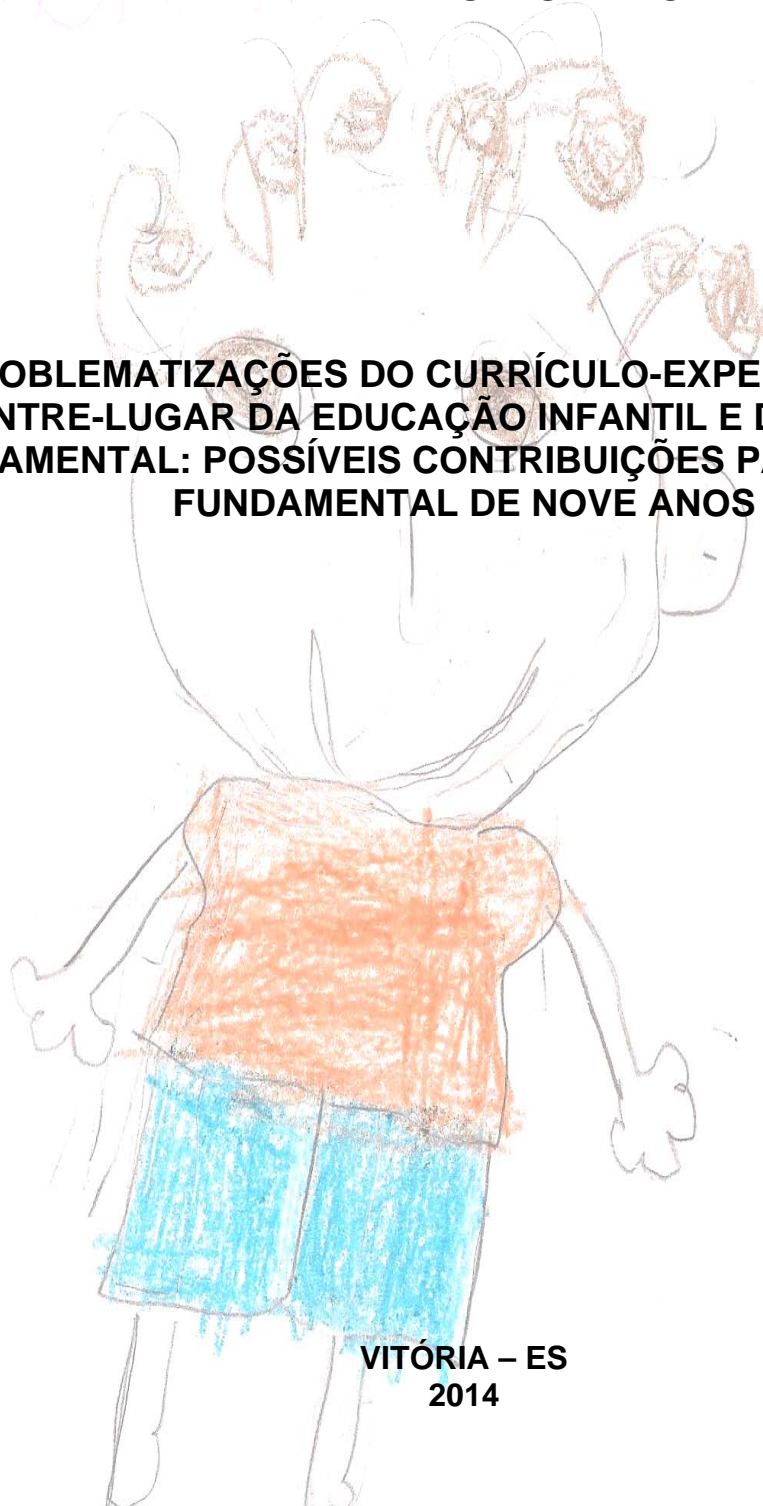


**UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

KELEN ANTUNES LYRIO

**PROBLEMATIZAÇÕES DO CURRÍCULO-EXPERIÊNCIA NO
ENTRE-LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO
FUNDAMENTAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

**VITÓRIA – ES
2014**



KELEN ANTUNES LYRIO

**PROBLEMATIZAÇÕES DO CURRÍCULO-EXPERIÊNCIA NO
ENTRE-LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO
FUNDAMENTAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

O presente trabalho faz parte da segunda qualificação de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do grau de doutor.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço

**VITÓRIA – ES
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L992p Lyrio, Kelen Antunes, 1977-
Problematizações do currículo-experiência no entre-lugar da
educação infantil e do ensino fundamental : possíveis
contribuições para o ensino fundamental de nove anos. / Kelen
Antunes Lyrio. – 2014.
201 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cotidiano escolar. 2. Crianças. 3. Currículos. 4. Educação
de crianças. 5. Ensino fundamental. 6. Experiência. I. Ferraço,
Carlos Eduardo, 1959-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

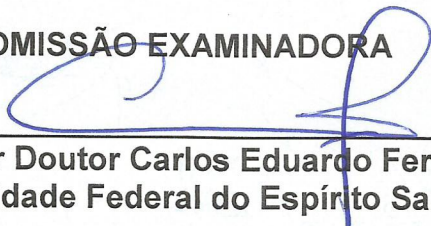
KELEN ANTUNES LYRIO

**PROBLEMATIZAÇÕES DO CURRÍCULO-EXPERIÊNCIA NO
ENTRE-LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO
FUNDAMENTAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

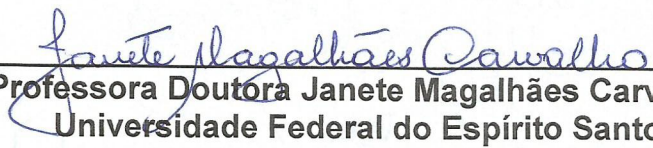
Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor(a) em
Educação.

Aprovada em 03 de julho de 2014.

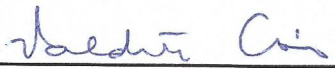
COMISSÃO EXAMINADORA



Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Carmen Lúcia Vidal Pérez
Universidade Federal Fluminense



Professora Doutora Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Para Alice meu coração que pulsa fora do meu corpo.
Para as *crianças*alunos do CMEI Gilda de Athayde Ramos,
pelos bons encontros que me convocaram
às experiências belas de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradecer... Como tenho que agradecer.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pois é o Criador de todas as coisas e fonte de todo conhecimento.

Ao professor Carlos Eduardo Ferraço pelo apoio, incentivo, paciência, pelo privilégio de compartilhar os estudos e o grupo de pesquisa. Esse encontro foi indispensável para a elaboração desta tese, para minha trajetória acadêmica e profissional, desde o mestrado iniciado em 2006.

À professora Janete Magalhães Carvalho pelos conhecimentos compartilhados nas *aulas encontros* no mestrado e doutorado, e pelos importantes questionamentos e significativas contribuições para essa tese.

Às professoras Carmen Lúcia Vidal Pérez e Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio pela disponibilidade em ler esse trabalho com dedicação e pelas contribuições importantes desde a qualificação II.

Com muito carinho, agradeço às *amigas companheiras* Angela Francisca Caliman Fiorio e Kézia Rodrigues Nunes pela parceria e por compartilharem comigo esta caminhada acadêmica e, principalmente, pela solidariedade nos momentos de dúvidas e angústias durante a escrita deste trabalho.

Aos *amigos companheiros* do Grupo de pesquisa pelos bons encontros e pelas experiências compartilhadas durante os quatro anos de curso.

Agradeço as professoras Anália e Alessandra que abriram as portas de suas salas de aula e cederem, com muito carinho e respeito, um pouco de seu precioso tempo para nossas conversas.

De maneira especial agradeço à Marlene Maria Ferron, à Vanusa Piumbini, à Euzimar Soeiro e às *professoras amigas* do CMEI “Gilda de Athayde Ramos” pelos *saberesfazer*s compartilhados nesses oito anos de convivência, vocês estarão sempre em meu coração. Quanta saudade!

A todos os meus amigos e amigas para além da esfera acadêmica que foram decisivos na manutenção da minha integridade física e emocional no momento de escrita, que como linhas de fuga me fizeram muitas vezes parar, para depois continuar a escrita com mais entusiasmo.

De maneira muito especial, ao apoio da minha maravilhosa família com quem dividi alegrias, angústias e aflições: Carlos Olympo, marido maravilhoso, pelo amor, paciência e ajuda fundamental para conclusão deste trabalho; meus pais, Everton e Tudinha que com muito amor e carinho me ensinaram que a coisa mais importante é o amor, respeito e o conhecimento meu irmão querido, J. Allan, pelo companheirismo e incentivo; às minhas primas que tanto amo e que são minhas irmãs Cacá, Flor, Anamada, que torceram muito pela minha vitória; à minha sogra, sem sua ajuda não seria possível terminar esse trabalho. Obrigada pelo amor, atenção, compreensão, valorização, sabedoria, paciência, incentivo e pelas condições privilegiadas para que eu concluísse esta tese. Amo todos vocês!

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' significa aqui: sofrer padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987)

RESUMO

Esse texto é um convite para discutir alguns atravessamentos colocados nas escolas a partir da implementação e implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, como política de governo reorganiza os *espaçostempos* da escola, impõe um currículo prescrito, uma avaliação por objetivos e coloca em discussão o que é ser criança e viver a infância na escola.

Como objetivo principal, busca problematizar o processo de implementação e implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Vitória-ES e suas implicações no entre-lugar da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para tanto foi necessário estar no cotidiano escolar, viver, sentir e conversar com os sujeitos praticantes: as *criançasalunos*; as professoras e as pedagogas. Nesse sentido, três movimentos foram realizados: o primeiro movimento consiste em um levantamento de dados documentais, pareceres, leis, diretrizes no âmbito nacional e municipal que determinaram a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de Nove Anos; o segundo movimento consiste em trazer para análise alguns artigos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em quatro Grupos de Trabalho (GT) que abordam o tema “Ensino Fundamental de Nove Anos”, e também textos que circulam nas escolas e que foram organizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); o terceiro movimento consiste na pesquisa realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) no município de Vitória, no decorrer dos anos

de 2011 e 2012, onde foi possível conversar com as *criançasalunos* de duas turmas do 1º ano, com as professoras e pedagogas.

Utiliza como aporte teórico-metodológico as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (CERTEAU 1994; ALVES 2001; FERRAÇO 2003) onde foi possível a apropriação de diferentes instrumentos de pesquisa, como: o diário de campo, recurso importante na intenção de capturar movimentos, falas e expressões; as conversas como tentativa de aproximação com os sujeitos para um fazer com e as oficinas de literatura como dispositivo de criação e produção de outros modos de pensar a criança e a infância.

Na tentativa de discutir o lugar da criança no Ensino Fundamental de Nove Anos o conceito de devir-criança de Deleuze (1997) ajuda a pensar no movimento da criança como presença potente que produz outros modos de vida mais belos e intensos na escola e no currículo. O conceito de entre-lugar de Bhabha (2007) fortalece as discussões entre CMEI e EMEF como *espaçostempos* de negociações. As discussões de Kohan (2003) colocam em debate o lugar da infância que não indica um tempo cronológico, mas pensa em um encontro com a infância, com a experiência da infância. E Larrosa (2004) que com o conceito de experiência nos ajuda a pensar em um currículo-experiência, currículo esse que não está localizado no documento prescrito, nos *espaçostempos* da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, também não se localiza na criança, ou em uma dada infância, mas na composição com a escola, com as crianças, com as infâncias e isso só é possível no encontro com a criança que existe em nós.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Educação Infantil; Criança; Cotidiano; Currículo; Experiência.

ABSTRACT

This text is an invitation to discuss some permeations brought to schools as the nine-year-long Elementary School was deployed and implemented. As a government's policy, it reorganizes school's *spacetimes*, imposes a prescript curriculum, and an objective-driven assessment, and calls into question what it means to be a child and to live the childhood in school.

As main objective, it aims at problematizing the deployment and implementation of the nine-year-long Elementary School within the city of Vitória (in Espírito Santo, Brazil) and its implications within the Kindergarten and Elementary School's in-betweenness. It was necessary to be within school's everyday, living it, feeling it, and talking to the practicing subjects – the *childrenstudents*, the teachers, and the pedagogues – to do so. Hence, three movements were made. The first one consisted of documental data collection (of notions, laws, both national and municipal guidelines that deploy the compulsory nine-year-long Elementary School). The second movement comprised the analysis of some papers published by four of the National Post-Graduation of Education Research Association's theme groups which regard the "Nine-year-long Elementary School" theme, and of texts found in schools that are organized by the Education Ministry. The third movement consisted of the research conducted within a Municipal Kindergarten School (MKS) and within a Municipal Elementary School (MES) in Vitória, throughout the years of 2011 and 2012, where it was possible to talk to *childrenstudents* of two classes of the first year, to the teachers and to the pedagogues.

It uses the theoretical and methodological contribution of researches in/of/with quotidian (CERTEAU 1994; ALVES 2001; FERRAÇO, 2003), which made it possible for us to frame different research instruments, such as the field journal (an important resource on the attempt to capture movements, speeches and expressions), the conversations (as an attempt to approach the subjects in order to do with), and the literature workshops (as a device of creation and production of other ways of thinking the child and the childhood).

As we attempted to question the place of the child within the nine-year-long Elementary School, Deleuze's becoming-child concept (1997) helped thinking of the child's movement as a powerful presence which produces other prettier and more intense ways of life within school and curriculum. The in-betweenness concept (Bhabha, 2007) strengthens the discussions between the MKS and MES as *spacetimes* of negotiations. Kohan's discussions (2003) bring up the place of the childhood that does not relate to a chronological time, but thinks of a meeting with childhood, with the childhood experience. And Larrosa (2004) helps us with the concept of experience as we think of an experience-curriculum as the one that is not located on the prescript document, nor within the *spacetimes* of Kindergarten or Elementary School, or on the child, but within the composition of the school, the children, and the childhoods, and the is only possible on the meeting with the child within ourselves.

Key words: Elementary School; Kindergarten; Child; Quotidian; Curriculum; Experience.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
IMAGENS-NARRATIVAS QUE TECERAM E CONTINUAM A TECER A HISTÓRIA DE VIDA DA PESQUISADORA.....	18
IMAGENS-NARRATIVAS TECIDAS COM OS (COM) TEXTOS DO BAIRRO SÃO PEDRO E NOSSA APOSTA NA PESQUISA COM OS COTIDANOS DE SUAS ESCOLAS.....	31
Alguns espaçostempos de constituição das redes de conhecimentos que tecem os contextos da pesquisa.....	33
A pesquisa nos/dos/com os cotidianos.....	44
IMAGENS-NARRATIVAS TECIDAS COM OS DOCUMENTOS (PRÉ) ESCRITOS E SUA CIRCULAÇÃO NAS ESCOLAS.....	60
O Ensino Fundamental Nove Anos na legislação oficial.....	61
O Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Vitória-ES.....	72
O Ensino Fundamental de Nove Anos nos trabalhos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED).....	81
A circulação dos documentos nos cotidianos das escolas.....	93
IMAGENS-NARRATIVAS TECIDAS COM OS SUJEITOS PRATICANTES DAS ESCOLAS: PISTAS PARA PENSAR O CURRÍCULO-EXPERIÊNCIA.....	107
As oficinas de literatura e as brincadeiras como pistas para pensar o currículo-experiência.....	108
Os entre-lugares CMEI-EMEF como outras pistas para pensar o currículo-experiência.....	132
As formações continuadas e as práticas das professoras como também pistas para pensar o currículo-experiência.....	149
Aprofundando um pouco mais a ideia de currículo-experiência: narrar, capturar e conversar.....	163
Infância, devir criança e currículo-experiência.....	174
UMA CONVERSA SEM FIM.....	182
REFERÊNCIAS.....	191

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEB – Comunidades Eclesiais de Base.

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória.

CST – Companhia Siderúrgica de Tubarão

CVRD - Companhia Vale do Rio Doce

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

FLA – Franscico Lacerda de Aguiar.

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

GT- Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MC – Movimento Comunitário

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação.

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

SEME – Secretaria Municipal de Educação.

SESI – Serviço Social da Indústria

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFES- Universidade Federal do Espírito Santo

UFSC – Universidade Federal de São Carlos

UFPR – Universidade Federal do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem-narrativa das crianças.....	18
Figura 2 – Entre danças, deslizos e devires.	22
Figura 3 – Entre encontros e desencontros com o Ensino Fundamental de Nove Anos.....	29
Figura 4 – Sabores de uma escola entre Ilha das Caieiras e São Pedro.	31
Figura 5 – Histórias narradas da escolabairro.	32
Figura 6 - <i>Escolabairro</i> , uma visita ao bairro São Pedro/Ilha das Caieiras – Vitória-ES	33
Figura 7 – Caminhadas pelo bairro.	34
Figura 8 – Imagem do espaço novo da Escola Grito do Povo, hoje com o nome de Francisco Lacerda de Aguiar.....	37
Figura 9 - Espaço antigo da Creche “Cantinho da Amizade”.....	37
Figura 10 - Espaço novo do CMEI “Gilda de Athayde Ramos” inaugurado em 2006.	38
Figura 11 - Moradores e animais disputando o lixo. Fonte: Gurgel e Pessali (2004).	38
Figura 12 - Moradores em meio ao revoa dos urubus. Fonte: Dias (2001).	39
Figura 13 – Encontro de crianças no museu da Ilha das Caieiras.....	42
Figura 14 – Uma tarde no bairro.	43
Figura 15 – Artes nas aulas de artes.	44
Figura 16 – Espaço e tempo da sala de aula.	61
Figura 17 – Cantinhos como possibilidade de aprender e ensinar no CMEI.	79
Figura 18 – Movimentos da aula de música.....	81
Figura 19 - Oficina de literatura EMEF.....	108
Figura 20 – Desenhando a história Cabeça de vento.	109
Figura 21 – Livro “Cabeça de Vento”. Fonte: Bedran (2003).	111
Figura 22 – Imagens em movimento da história “Cabeça de vento”.	116
Figura 23 – Composições com a história “Cabeça de vento”.	116
Figura 24 – Blocos de sensações que escorrem nos desenhos das <i>criançasalunos</i>	117
Figura 25 – Cabeça de vento.	118
Figura 26 – Livro: “Historia sem fim”. Fonte: Bedran (2011).	119
Figura 27 – Experiências de escrita.	121
Figura 28 – Criações de uma <i>fala escrita</i>	121
Figura 29 – Alfabeto: letras que compõem a escrita.....	123
Figura 30 – Escrita coletiva, um fala e o outro escreve.	123
Figura 31 - Controle das hipóteses de escrita.....	125
Figura 32 – Observando os níveis de escrita das <i>criançasalunos</i>	126
Figura 33 – Ciranda. Fonte: Ivan Cruz (2012).	127
Figura 34 - Brincadeiras de criança. Fonte: Ivan Cruz (2012).	127
Figura 35- Composições com o brincar - sobre as brincadeiras de criança.	129
Figura 36 – Brincadeira como movimento inventivo da infância.	129
Figura 37 – <i>Espaço e tempo</i> de brincar na infância.....	130
Figura 38 - Imagens do cotidiano escolar: entrada dos alunos na sala.....	133
Figura 39 – Entre desenhos e escritas das <i>criançasalunos</i>	136
Figura 40 - Formação continuada na escola.	149
Figura 41 - Piquenique.	163
Figura 42 – Brincadeiras de criança.....	174
Figura 43 – Invenções da escola.	185

APRESENTAÇÃO

Apresentar uma tese não é algo fácil. Requer um exercício do pensamento em que o autor precisa voltar ao início, rever objetivos, metodologias, conceitos e chegando ao final, a sensação de que valeu a pena começar e a impossibilidade de acabar. Talvez, se tivesse que escrever novamente, faria diferente, contaria outra história, trilharia outros caminhos, e com certeza outras experiências se dariam.

Muitas coisas aconteceram nesse caminhar, entre leituras e escritas uma vida que nasce, uma vida que pulsa, uma vida que quer vida, mas é preciso caminhar e encontrar forças e determinação e lembrando Caetano: “[...] *Por isso uma força me leva a cantar, por isso uma força estranha[...]*”¹. O que pulsa e move é a força do encontro, encontrar pessoas, movimentos, ideias, acontecimentos... encontrar amigos, encontrar as crianças, encontrar vida na escola. O encontro designa um efeito, um ziguezague, algo que se passa entre dois, como um devir ou núpcias (DELEUZE; PARNET, 1998).

Trazer para a cena um tema cheio de tensões e contradições como o Ensino Fundamental de Nove Anos é colocar em cheque dois *espaçostempos*, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), constituídos por valores, culturas, verdades e saberes diferentes, e ao mesmo tempo próximos. Essa proximidade nos fez visualizar a possibilidade do encontro e a possibilidade de um currículo que fale da experiência dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar.

Nesse sentido, temos como objetivo dessa tese problematizar a implementação e implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Vitória - ES e suas implicações nos *espaçostempos* da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, vivendo, sentindo e ouvindo os diferentes movimentos curriculares

¹ Força estranha – música de Caetano Veloso.

nos *fazeressaberes* das *criançasalunos* e professoras com uma aposta no currículo experiência.

O tema dessa pesquisa foi se tecendo com os diferentes fios e diferentes imagens-narrativas, tomados em seus hibridismos, negociações e complexidades, por isso, a organização da tese foi pensada por platôs, buscando trocar planos relativos com as diferentes imagens-narrativas possíveis de terem sido trazidas nesse momento na tese, o que poderia se constituir em outro platô. Como podemos capturar de Deleuze e Guattari (1995, p.6), “em certa medida esses platôs podem ser lidos independentemente uns dos outros, exceto a conclusão, que só deveria ser lida no final”.

Narrar minha história de vida seria talvez um encontro com aquilo que passou e que se atualiza no cotidiano, no momento presente. Impossível narrar uma história sem inventar outras histórias. Como nos traz Certeau (1994, p.152), existe uma “arte de dizer” que está ligada a uma “arte de fazer”, “[...] Será uma arte de dizer: nela se exerce precisamente essa arte de fazer onde Kant reconheceria uma arte de pensar. Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte”.

Junto com Certeau (1994) afirmo a impossibilidade de narrar minha história de vida, minha infância sem a atualização com a infância das *criançasalunos* das escolas onde fui *pedagogapesquisadora*. Existe uma história contada e uma história vivida junto com as crianças que me lança para outro lugar que não aquele do passado, mas do passado atualizado no presente.

Então, o encontro com uma infância, com a minha infância aconteceu atualizada no movimento da infância das *criançasalunos* do CMEI “Gilda de Athayde Ramos”, lugar em que fui *pedagogapesquisadora*, e da EMEF “Lenir Borlot” também local da pesquisa. As *imagens-narrativas que tecem e continuam a tecer minha história de vida* se constituem na possibilidade de um contínuo nascer que só foi possível no encontro com as *criançasalunos*, nas brincadeiras, nas

músicas, nas histórias contadas e inventadas e no devir criança que não se localiza na figura da criança, mas no encontro *com* as crianças.

O devir-criança indaga sobre as forças que as crianças exercem em nossa vida e na pesquisa. Nesse sentido, lembrar a infância não significa uma tentativa de reviver a criança que fomos, mas nos levar em busca da infância da vida e da educação. Essa infância da vida e da educação representa um encontro potente com a escola, com as professoras, com o currículo, com a experiência de um currículo.

Um currículo que se tece nos *espaçotempos* de uma *escolabairro*, o que me levou a caminhar pelo bairro, ouvir as conversas, as narrativas dos sujeitos praticantes que contam sua história, uma história vivida e sentida pela luta popular, uma história inventada pelo *desejo de escola* dos sujeitos praticantes. Portanto, caminhar pelo bairro São Pedro é um ato enunciativo como nos lembra Certeau (1994, p. 177),

O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (o *speech act*) está para a língua ou para os enunciados proferidos. Vendo as coisas no nível mais elementar, ele tem com efeito uma tríplice função 'enunciativa': é um processo de *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma *realização* espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua); enfim implica *relações* entre posições diferenciadas, ou seja, 'contratos' pragmáticos sob a forma de movimentos (assim como à enunciação verbal é 'alocução', 'coloca o outro em face' do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores). O ato de caminhar parece portanto encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação.

O processo de caminhar pelo bairro possibilitou um encontro com as *imagens-narrativas tecidas com os diferentes (com)textos do bairro e nossa aposta na pesquisa com os cotidianos de suas escolas*. As pesquisas com os cotidianos trazem essa abertura, essa possibilidade de pensar *com*, e colocam em evidência as práticas cotidianas, por isso sinalizam os sujeitos como praticantes, capazes de narrar suas histórias e imprimir suas marcas.

As pesquisas com os cotidianos são uma aposta política, uma política de resistência a um modelo de pesquisa que busca descrever, representar e julgar a escola, as professoras e as *criançasalunos*. Nossa aposta é na rebeldia do cotidiano, naquilo que escapa aos regimes de verdades, nas microresistências, nas táticas dos sujeitos, nas burlas que nos tiram da zona de conforto e nos remetem a outro lugar, a outras experiências.

Experiências que nos permitem uma outra escrita, que requer de nós outras leituras e nos lançam por redes de conversações onde não podemos falar em nome de um, mas de vários sujeitos que constituem a pesquisa e escrevem conosco esse texto.

Na escrita desse texto precisamos em alguns momentos fazer uso de documentos, leis, pareceres que pudessem dar visibilidade a uma política pública que entra nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e obriga mudanças na organização das turmas, mudanças na estrutura física, mudanças na proposta curricular, mudanças nas práticas das professoras. Não estamos aqui para julgar se as mudanças foram boas ou ruins, mas para colocar em discussão os atravessamentos dessas mudanças, as experiências decorrentes delas e com elas.

Escrever sobre as *imagens-narrativas tecidas com os documentos (pré)escritos e sua circulação nas escolas* exigiu um movimento de levantamento de dados e investigação na tentativa de pontuar as demarcações em um campo de pesquisa minado por diferentes perspectivas teóricas, mas que tem a criança e o currículo como desafio.

Para além dos documentos *(pré)escritos*, foi preciso pensar em uma maneira de fazer *com* os sujeitos praticantes dos cotidianos escolares que potencializassem os encontros e possibilitassem experiências. As conversas foram se tecendo como fios, como redes e nos levaram à literatura infantil, às brincadeiras, às formações com as professoras, enfim, as falas-discursos-narrativas dos sujeitos praticantes moveram nosso pensamento para um currículo experiência.

Portanto, as *imagens-narrativas tecidas com os sujeitos praticantes das escolas: pistas para pensar o currículo-experiência*, foram sendo tecidas nas oficinas de literatura, nos entre-lugares do CMEI e da EMEF, nas formações continuadas e nas práticas das professoras. As oficinas de literatura, como lugar de encontro, *espaçotempo* de conversas com as crianças, onde as crianças puderam soltar suas vozes e com elas foi possível fabular, entrar em devir. As formações continuadas das professoras foram pistas para pensar o currículo experiência, ao capturarmos em suas falas, discussões e conversas, sinais daquilo que escapa, que faz vazar um documento prescritivo, que impõem um tal modo de fazer escola sem ouvir os sujeitos praticantes.

Nos entre-lugares do CMEI e da EMEF seguimos alguns itinerários, mas também atalhos, pistas que nos possibilitaram viver a constituição desses dois lugares que tem culturas, valores, normas, projetos, propostas curriculares demarcadas. Bhabha (1998) nos aponta o entre-lugar como um campo tensionado, lugar de negociação entre culturas que provoca fissuras, fendas no que é dado a priori e traz a possibilidade de um outro cultural.

Experimentar um currículo é se dar a experiência, é potencializar o que escapa, o que está entre, ir ao encontro, mas também é uma dupla captura como nos fala Deleuze e Parnet (1998, p. 6),

Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não tem nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa E a orquídea: ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção. Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não ha método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre 'fora' e 'entre'.

IMAGENS-NARRATIVAS QUE TECERAM E CONTINUAM A TECER A HISTÓRIA DE VIDA DA PESQUISADORA: INFÂNCIA DE UM CONTÍNUO NASCER



Figura 1 – Imagem-narrativa das crianças.

Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei
As histórias, os caminhos
O destino que eu mudei...
(Minha vida - Rita Lee)

Infância... ao falar da infância quero afirmar junto com Kohan (2003, p. 252) “a possibilidade de um devir múltiplo[...]”, “a infância é um exercício imanente de forças”. A potência da infância está, talvez, na possibilidade dessa vida em experiência, em movimento. Uma vida intensa, onde o tempo não pára, seria então a intensidade do tempo da infância que me faz trazer para a cena a “minha”² infância, não com a intenção de revivê-la, mas de entender como essa infância está presente em “mim”, como a experiência da infância me persegue pela vida.

² Nesse texto assumo a primeira pessoa porque como sujeito encarnado (NAJMANOVICH, 2001) o pesquisador é sujeito e objeto da pesquisa, e carrega sentimentos, desejos e vida. Nesse sentido, a pesquisa nunca é imparcial, carrega a marca do pesquisador e precisa ser assumida por ele.

Quisera todas as crianças terem a infância que eu tive. Uma infância de muitas brincadeiras, músicas, fantasias e sonhos. Na casa de meus avós maternos, brincava com meus primos e primas, me recordo do quintal grande com muitas árvores, plantas e flores. Pé de abacate, de goiaba, de carambola, de ciriguela, de pitanga, de jambo, de limão e de coco. Havia também uma pequena oficina onde meu avô trabalhava como marceneiro, fazendo móveis e empalhando cadeiras. Em meio ao seu trabalho, encontrava tempo para fazer balanços, carrinhos, cadeirinhas e caminhas de bonecas para os netos.

Como nos traz Kohan (2007, p. 98) “Não se trata de nos infantilizar, de voltar à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo”. E nessa tentativa, nesse exercício, no encontro com as *criançasalunos*³ foi possível pensar a minha infância compondo com a infância das *criançasalunos* da escola, ou das escolas por aí a fora. Como é possível pensar em uma infância potente, ou o que potencializa a infância? Talvez o desejo de ser, de fantasiar sempre, a possibilidade de sonhar, o imenso desejo de vida e muita vida, vida que pulsa nas brincadeiras, nas conversas, nas músicas e principalmente no desejo de burlar.

- Eu sou o Homem-aranha. (Nathan⁴)
- E eu sou o Batman. (Jonathan)
- De quê vocês estão brincando? (Kelen)
- De super-homem, não tá vendo. (Nathan)
- Posso brincar? (Kelen)
- Não. Você não tem fantasia. (Jonathan)
- Como assim? (Kelen)
- Tem que ter fantasia. (Nathan)
- Você é grande. (Carolina)
- Ah tá. (Kelen)
- Mas se quiser pode ser a mãe da Chapeuzinho Vermelho. (Natalia)
- E quem é a Chapeuzinho Vermelho? (Kelen)
- É a Aline, ela tá de capa vermelha. (Natalia)

³ Nesse texto faço uso da expressão *criançasalunos* com a intensão de romper com oposição que se criou no discurso escolar, onde as crianças são pensadas a partir da infantilização e os alunos pensados a partir da escolarização.

⁴ O nome das *criançasalunos* é fictício.

- Eu sou o lobo mau. (Renan)
 - Não. Você não tá de fantasia. (Aline)
 - Então tem que ter fantasia para brincar. (Kelen)
 - Hoje é dia de vir de fantasia. (João)
 - Deixa ele ser o lobo mau. (Natalia)
 - Aaaaaaaa! Vou pegar vocês. (Grita Renan e todos saem correndo)
- (Conversas com as *crianças*alunos do CMEI).

Podemos dizer com Deleuze (1995) uma vida imanente, neutra, além do bem e do mal, vida que transborda os acontecimentos ou singularidades que atualizam os sujeitos e objetos. Uma vida em entre-tempos, entre-momentos, vida indefinida. Essa vida imanente coloca em evidência as crianças,

[...] Parece mesmo que uma vida singular pode passar sem qualquer individualidade ou sem qualquer outro concomitante que a individualize. Por exemplo, as crianças bem pequenas se parecem todas e não tem nenhuma individualidade; mas elas têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos que não são características subjetivas. As crianças bem pequenas, em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessadas por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude (DELEUZE, 1995, p.4).

Sexta-feira, dia de ir de fantasia para a escola, brincar de ser o que não se é, ou a possibilidade de ser o que deseja, pode ser vista e ouvida nas brincadeiras e fala das *crianças*alunos do CMEI pesquisado. Então, o adulto não pode brincar porque não tem fantasia ou porque já é grande? Apesar da regra, existe a possibilidade de fugir dela: o Renan pode ser o lobo mesmo sem fantasia. E eu posso ser a mãe da Chapeuzinho Vermelho. A fantasia é apenas um detalhe importante, mas que não impede a brincadeira. As brincadeiras das crianças não estão localizadas em um *espaçotempo* determinado (na escola, em casa, na rua, no parque), muito menos personificado na figura da criança como idade cronológica, mas na possibilidade de fabular com as crianças, entrar em devir com elas. E aí, não é mais o Nathan, é o Homem-aranha, não é mais o Jonathan, é o Batman, não é mais a Aline, é a Chapeuzinho Vermelho, não é mais o Renan, é o Lobo mau.

Que sentidos podemos atribuir a esse desejo de movimento, de burlar, de fantasiar? A infância traz essa potencialidade da vida, mesmo no mais simples

brinquedo ou brincadeira existem fantasias, sonhos, desejos. A infância contagia e o ser criança traz essa possibilidade de viver sempre nessa condição. Viver na condição de criança seria viver na condição de experiência. E

viver na condição de experiência não está localizada em uma dada infância, no passado e nem na perspectiva de um futuro, mas atualizada hoje, talvez nas lembranças da minha infância e no movimento da infância das *criançasalunos* na escola.

Em meio às árvores, brincávamos de pique, de casinha e de karaokê. Fazíamos comidinhas e nos divertíamos muito, ali parecia que o tempo não passava. Não era o tempo cronológico que imperava e sim, a intensidade do tempo, o tempo Aión, que fazia com que todas as nossas fantasias fossem realizadas. A casa era simples, mas o amor grande.

Cenas do meu filme
Em branco e preto
Que o vento levou
E o tempo traz
Entre todos os amores
E amigos
De você me lembro mais...
(Minha vida - Rita Lee)

Uma infância potente, intensa, sentida e vivida que me acompanha até hoje, e é essa experiência da infância, das brincadeiras, das conversas, dos cheiros e sabores que me ajudam a pensar o currículo-experiência que não está na prescrição de um documento, ou em uma lista de conteúdos, nem tampouco personificado na figura da criança ou do adulto, mas no cotidiano vivido, sentido, tocado na e pela condição de ser criança. Experimentar a infância, fabular com as crianças, seguir atalhos, trilhar outros caminhos, se expor, se dar a experiência, são atitudes infantis que não estão na criança em si, mas na criança que nos acompanha.

Atrás da casa de meus avós tem uma praia e passávamos as férias indo à praia e brincando. Lembro também dos lanches da tarde, simples, com polenta doce e bolinho de chuva. Meu avô comprava refrigerante e aquilo era uma farra.

Sentados à mesa da casa deles, ríamos de tudo e fazíamos piadas. No quintal, havia uma área com um fogão a lenha onde minha avó cozinhava feijão e fervia água para fazer café. Parece que estou sentido o cheiro. Quantas lembranças...

Talvez essa infância tenha me motivado a trabalhar com crianças pequenas, a escrever e pesquisar com elas. As lembranças da infância guardadas na memória são atualizadas no movimento da escola, na intensidade da vida escolar, a escola marca e deixa marcas que acompanham os sujeitos por toda vida: as amizades; as brincadeiras; as aulas; as provas; as professoras; o recreio; os apelidos; as festas; as danças; os teatros. São movimentos da e na escola de intensidade e repouso, movimentos descontínuos, infinitos, como no plano de imanência, que possibilita um vôo no pensamento. Embora na escola a tentativa seja sempre a ordem, a prescrição e as determinações, a infância ou o devir criança traz outra possibilidade de escapar, de corte, de movimentos múltiplos, de táticas.

E aí, trago para a cena a escola onde estudei até o atual Ensino Médio, *“Maria Mattos meu segundo lar jamais me esquecerei de ti na vida...”*, uma escola de tradição católica, dirigida por freiras carmelitas. Foi palco de muitas infâncias, inclusive da minha, de muitos sonhos e fantasias em uma cidade do litoral do Espírito Santo, escola muito organizada, com horários rígidos, exigência de uniforme, aulas de religião, de etiqueta e música, tudo ministrado pelas freiras. A escola era destaque em desfiles cívicos e nas festas comemorativas, como: a festa junina, dia das mães, dos pais, festa da primavera e festa de natal.



Figura 2 – Entre danças, deslizes e devires.

As lembranças da escola em que estudei, em que passei a minha infância se atualizam na escola em que pesquisei e onde trabalhei como pedagoga durante 8 anos, as marcas dessa escola de Educação Infantil estão em mim, o contato com as *criançasalunos* dessa escola, os diferentes momentos nesses anos de convivência me fazem pensar nos movimentos que a escola promove que potencializa a experiência da infância.

Acredito que a infância nos constitui, e que a escola constitui nossa infância, e que existe uma tal *infânciaescola*⁵ que nos acompanha pela vida a fora sempre nos atualizando, nos lançando para outros movimentos, que não são novos ou velhos, mas outros. Movimentos que não nos fazem parar de pensar ou pensar parado, ou seja, coloca o pensamento em movimento como nos fala Deleuze (2003, p. 89), “[...] Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá que pensar’”.

Esse movimento da escola “dá que pensar”, coloca o pensamento em movimento, força a pensar, violenta o pensamento como “impressões que nos forçam a olhar, encontros que nos forçam a interpretar, expressões que nos forçam a pensar” (DELEUZE, 2003 p. 89). Impossível falar na escola onde fui *criançaaluna*, e na escola que sou *professorapedagogapesquisadora*, sem me confundir, sem me atualizar com as professoras e as *criançasalunos*. Acho que não somos os mesmos, mas também não somos outros, somos esses tantos outros que nos constitui, como nos coloca Ferraço (2003).

Sou essas crianças que me acompanharam na minha infância e as crianças que me acompanham nesta infância, sou também as professoras que tive e as que tenho, sou um pouco dos amigos que fiz e que estão comigo até hoje e aqueles que da escola de hoje me acolheram e eu os acolhi, sou, talvez, um pouco da disciplina rígida da escola que tive, acompanhado pelo desejo de burlar sempre, e da liberdade das crianças que convivo hoje. Esses encontros, essas idas e vindas

⁵ Em muitos momentos desse texto faço a opção de juntar palavras, como tentativa de romper com a dicotomia impressa no sinônimo de cada palavra pronunciada, que anuncia uma representação a priori. Essa é uma aposta das pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2002).

do pensamento me confundindo e me esculpindo infinitamente só permitem afirmar que a experiência da infância me acompanha por toda vida e sem ela não teria história.

Experienciar significa necessariamente, nesse sentido, reentrar na infância como pátria transcendental da história. O mistério que a infância institui para o homem pode de fato ser solucionado somente na história, assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra. Por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché*. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem (AGAMBEN, 2008, p. 65).

O que é um encontro se não um devir múltiplo e as marcas desses encontros com as *criançasalunos*, encontro com as professoras, encontro com as amigas e amigos de caminhada profissional e de sala de aula me constituem como *criançaalunaprofessorapedagogapesquisadora* que sou. Encontros potentes onde dividimos angústias, alegrias, textos, artigos, risos e muito mais, e em diferentes *temposespaços*: na escola; na UFES; nas redes sociais; nas reuniões na Secretaria Municipal de Educação (SEME); nas conversas no corredor; na cantina; nos seminários; nos congressos...

Tem pessoas que a gente
Não esquece, nem se esquecer
O primeiro namorado
Uma estrela da TV
Personagens do meu livro
De memórias
Que um dia rasguei
Do meu cartaz
Entre todas as novelas
E romances
De você me lembro mais...
(Minha vida - Rita Lee)

Como nos traz Spinoza (2009), os bons encontros aumentam nossa potência de agir, são as paixões alegres que nos movem, nos convocam a pensar e movem o pensamento. Com e através desses bons encontros foi possível esse movimento da vida, que como os bons ventos sopram a favor. Os bons encontros na minha infância, na escola em que estudei, nas escolas em que trabalhei, nos encontros

de formação que participei na UFES: no mestrado e no doutorado, me fizeram a criança que fui e que me acompanha.

A infância traz essa possibilidade de invenção, criação, que deve ser potencializada no currículo. A experiência da infância, do olhar infantil que brinca, que fabula, que vive essa intensidade do tempo, não está localizada na idade, no tempo, mas na experiência, nessa vontade de experimentar a novidade. Experimentar a novidade requer o movimento da infância, trazer a criança que existe, colocar o pensamento em movimento para se elaborar, para se relacionar.

Os autores que escolhi para dialogar nesse texto: Certeau; Deleuze; Larrosa; Bhabha, Kohan; Agamben; Spinoza; Alves; Garcia; Oliveira; Ferraço; Carvalho; Perez; Coco; Ranciére, entre outros, me foram apresentados nos bons encontros, nas aulas do mestrado e do doutorado por outros *autoresprofessores*: Ferraço e Carvalho, que acompanham de perto a escrita dessa tese, Ferraço em particular como *orientadorprofessor*. Com eles, foram possíveis esses bons encontros que potencializaram uma escrita e uma leitura para além das amarras acadêmicas, mas uma conversa.

Conversa que foi se constituindo como em redes, passando pelos *colegascompanheiros* de curso, de pesquisa, de vida acadêmica e para além deles. Grupo de pesquisa, encontro de pesquisa, conversas e muitas conversas que me fizeram pensar, entrar em devir, mover o pensamento. Falar de infância, de criança e de currículo só foi possível, ao modo de Carvalho (2011), nessas redes de conversações com os sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) que me acompanham nessa trajetória.

Desenhos que a vida vai fazendo
Desbotam alguns, uns ficam iguais
Entre corações que tenho tatuados
De você me lembro mais
De você, não esqueço jamais...
(Minha vida - Rita Lee)

Ao falar da minha infância, minha intenção é afirmar a experiência, a novidade, e buscar encontros, ir ao encontro da infância no mundo, recuperar a infância no

ato de escrever sem a pretensão de fazer uma autobiografia, mas de trazer para o debate uma trajetória de vida com desdobramentos que proporcionaram a discussão sobre infância e currículo, tendo como pano de fundo minha infância e como fui afetada por diferentes redes que me constituíram e me constituem.

Em meio a muitos encontros, nesta trajetória, encontros potentes em minha infância, encontros potentes com a infância e com as crianças, encontros potentes com a escola, se fez necessário potencializar algumas maneiras de pensar e entender a infância. E para entender melhor a relação do currículo-experiência-criança, será preciso trazer as falas, as narrativas das crianças e das professoras⁶: suas histórias, experiências, *saberesfazer*es, e trazer também algumas imagens que junto com Alves (2011) e Ferraço (2011) chamo de *imagensnarrativas*, que possibilitam, junto à escrita, compor o texto, dialogar com ele, “conversar com”. E, finalmente, será preciso fabular com as crianças e fabular com as crianças significa entrar em devir com elas.

A pesquisa requer essa relação com os sujeitos praticantes, relação de atenção, de cuidado consigo, de escuta, de fala, de olhar, de se dar a experiência. Para isso será necessário um jeito de caminhar que possibilite entender as maneiras de fazer do cotidiano escolar. Para potencializar esse caminhar, as discussões de Alves e Garcia (2002) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos serão preciosas nesse momento. Segundo essas autoras,

Há um modo de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano, diferente daquele aprendido na modernidade, especialmente, mas não só, com a ciência. Para poder estudar estes modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, pensar, lembrar, criar e dizer, em um movimento a que podemos denominar *prácticateoriaprática*, é preciso nos dedicarmos a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos (ALVES; GARCIA, 2002, p. 257).

Nos estudos nos/dos/com os cotidianos o pesquisador precisa ir ao encontro do outro, e ir ao encontro significa sentir o mundo, buscar entender as lógicas do

⁶ Junto com Alves e Oliveira (2002), por uma questão política, uso a palavra professoras, no feminino, pois, como na profissão docente as mulheres são a maioria, entendo a importância de potencializar essa maioria.

cotidiano e mergulhar nele, para ver além daquilo que os outros já viram. Dessa forma, entender o cotidiano só é possível se esse for vivenciado, participado e partilhado pelo pesquisador.

Então, posso falar dos cotidianos escolares como redes de *saberesfazeres*, que só podem ser entendidas nos encontros, nas relações, compondo com a escola. A minha intensão, então, é compor com essas redes para entendê-las a partir dos *espaçotempos* diferenciados que chamo, junto com Alves (2010), de contextos. Esses contextos são pensados com base nas redes que não se dão de forma isoladas, mas tecidos numa complexa (MORIN, 1996) trama em que compartilham sentidos, práticas, experiências, que se diferenciam o tempo todo, dificultando, assim, qualquer tentativa de fixá-las.

Nesse sentido, faço aqui uma interlocução com Alves (2010), que tem pensado os contextos para falar dos múltiplos *espaçotempos* vividos *dentrofora* da escola. Ao fazer referência aos diferentes contextos, Alves (2010) faz menção aos estudos nos/dos/com os cotidianos como possibilidade de criar outros modos de ser, fazer e pensar diferente do hegemônico. É preciso viver os múltiplos contextos da escola, das *criançasalunos*, das professoras, contextos vividos na intensidade dos movimentos *táticos* como nos coloca Certeau (1994) (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012).

Tanto os alunos como as professoras são sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) que vivem o cotidiano escolar. Sujeitos que não estão alheios ao que se passa no *espaçotempo* da escola. As professoras, como sujeitos praticantes, inventam o cotidiano e ao narrarem suas experiências falam da complexidade da vida, sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001) que têm problemas, que sofrem, que sentem e que se emocionam.

Ao narrar suas experiências, crenças, expectativas, sonhos e desejos as professoras tornam-se capazes de perceber outras possibilidades que o vivido anuncia, o que do ponto de vista da pesquisa, evidencia a importância da narrativa como instrumento potencializador de novas práticas: assim como o relato da realidade produz a história, a narrativa produz novos sentidos para vida [...] (PÉREZ, 2003, p. 58).

Então, ao narrar minha experiência como pesquisadora no campo da educação e mais particularmente no campo das pesquisas com os cotidianos, fui ao encontro das *criançasalunos* e das professoras para produzir novos sentidos de vida. E esses encontros vêm acontecendo como o vento, como os bons ventos, assim como os bons encontros, movendo o pensamento e me lançando ao desafio de pensar a infância, a criança e a Educação Infantil como redes que tecem o cotidiano escolar. E de que forma as tensões, nesses diferentes conceitos, colocam em análise os diferentes discursos em uma proposta de governo que chega às escolas do município de Vitória a partir de 2008, a obrigatoriedade dos alunos de seis anos ingressarem no Ensino Fundamental “O Ensino Fundamental de Nove Anos”.

Nos encontros com as *criançasalunos* é possível perceber como essa mudança na configuração, na estrutura escolar, os afeta, quando, em conversa, falam que não querem ir para a escola de Ensino Fundamental por acreditarem que lá não é lugar de brincar e a Educação Infantil é:

- Ano que vem vocês vão estudar na EMEF. (Kelen)
- Eu não quero ir para a EMEF, lá não pode brincar, não tem parquinho e nem brinquedos. (Mateus)
- Vocês gostam daqui? (Kelen - me refiro ao CMEI)
- Eu gosto. A tia deixa a gente brincar e tem pátio. (Vinícius)
- Lá tem muito dever. (Sara)

As *criançasalunos* sinalizam o brincar como possibilidade de vida, então um desejo de vida, nos mostram que existe uma vida cheia de vida, a vontade de viver (LARROSA, 2008b) a infância nas brincadeiras e não na prescrição de um documento que as obriga a não ter desejos. Essa energia própria da criança e da infância como costumamos ouvir e concordar, precisa ser reinvidicada para que a vida esteja viva. E aí, ao modo de Larrosa (2008b), esse desejo de realidade que ele associa ao desejo de experiência faz mais leve ou mais doce, e nunca mais fácil, uma proposta de governo que traz tantos desafios às professoras.

O que quero dizer é que a realidade colocada está “cada vez mais difícil de ser vivida, por que tudo o que existe, ou que nos dizem que existe, foi objetivado, ordenado, categorizado e determinado, quer dizer que foi desperdiçado como real” (LARROSA, 2004b, p.187). Então, a criança, que é sujeito da experiência

por que se expõe, é receptiva, aberta, sensível e vulnerável, se deixa afetar por acontecimentos e nos convida a compartilhar com ela essa exposição.

Ao se expor, ao se deixar afetar e ao ir ao encontro, as *criançasalunos* nos convidam a entrar em relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos, e isso só é possível se nos permitirmos entrar em devir com as crianças e fabular com elas, não para entender como aconteceu ou acontece o processo de mudança na estrutura da escola com o Ensino Fundamental de Nove Anos, mas para ver e sentir o que move a escola e seus sujeitos, os desafios colocados, as burlas, as táticas, as linhas de fuga que compõem a beleza e as contradições da escola nesse momento de mudanças.

No encontro com as professoras foi possível pensar nos processos vividos na escola e com eles algumas questões colocadas como pano de fundo nesse processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos: a estrutura escolar; os materiais didáticos; os objetivos para educação infantil e ensino fundamental; os conteúdos; os planejamentos; as metodologias; a avaliação; os *espaçostempos*. Mas para além das questões de organização, pretendo trazer para o debate o que está entre os *espaçostempos* da Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que escapa à prescrição do documento, aos objetivos e conteúdos demarcados, e me levar pela experiência do currículo, falar desse currículo-experiência a partir das crianças, fabulando com elas.



Figura 3 – Entre encontros e desencontros com o Ensino Fundamental de Nove Anos.

A partir de discussões sobre a implementação e implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no ano de 2009, houve a possibilidade de problematizar os processos vividos pelas *criançasalunos*, pelas professoras e pelas famílias. É nesse sentido que essa pesquisa de doutoramento acontece, com o objetivo de problematizar a implantação e implementação do “Ensino Fundamental de nove anos”, colocando em discussão as *imagensnarrativas* que se tecem nos encontros com as *criançasalunos* e professoras no entre-lugar da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, apostando no currículo- experiência.

Na tentativa de discutir o entre-lugar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a partir do Ensino Fundamental de Nove Anos, com uma aposta no currículo-experiência, fiz uso das *imagensnarrativas*, histórias e conversas que potencializam as pesquisas nos/dos/com os cotidianos e permitiram para além de um fazer com, fabular com *as/os criançasalunos* que compõe os sujeitos da pesquisa.

Tendo como pano de fundo da pesquisa o Ensino Fundamental de Nove anos, algumas perguntas são possíveis: como a concepção de criança e infância se dá nesse processo de implementação e ampliação do Ensino Fundamental? Ou como a concepção de infância pode ser pensada, significada e discutida pelos sujeitos? Como fica a Educação Infantil nesse processo? É possível pensar em um currículo-experiência?

Essas questões me impulsionam, e na tentativa de discuti-las, proponho-me, inicialmente, a falar dos lugares da pesquisa e como esses lugares me afetaram e me habitam como *professorapedagogapesquisadora*. Trago aqui lugares no plural para sinalizar os diferentes *espaçostempos* de constituição dessa pesquisa, e aí falo do bairro, da escola, da sala de aula, da rua, do pátio, do refeitório, dos espaços de formação e tantos outros que junto aos sujeitos praticantes, me incluindo como esse sujeito, foi possível entender os fios que compõem os cotidianos das escolas frente à nova proposta de governo e colocar em análise os diferentes discursos.

IMAGENS-NARRATIVAS TECIDAS COM OS (COM)TEXTOS DO BAIRRO SÃO PEDRO E NOSSA APOSTA NA PESQUISA COM OS COTIDIANOS E SUAS ESCOLAS.



Figura 4 – Sabores de uma escola entre Ilha das Caieiras e São Pedro.

Na tentativa de discutir o entre-lugar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a partir do Ensino Fundamental de Nove Anos, com uma aposta no currículo-experiência, fiz uso das *imagensnarrativas*, histórias e conversas que potencializam as pesquisas nos/dos/com os cotidianos e permitem para além de um fazer com, fabular com *as/os criançasalunos* que compõe os sujeitos da pesquisa.

As *imagensnarrativas* nesse texto nos convocam a conhecer as escolas pesquisadas, e para conhecer, será necessário um passeio pelo bairro onde as escolas se situam. Conhecer o bairro seria mais do que falar das escolas, mas falar de como esse bairro se constituiu e se constitui nas e a partir das escolas. As falas dos moradores nos convocam a pensar em uma história de luta que se atualiza no presente, e que ao modo de Certeau (2011) não é memória, mas, é historicidade, e, portanto, indeterminação, diferença, descontinuidade.

Assim, Certeau (2011) vai falar que é impossível pensar uma separação entre História (real vivido ou passado dado) e historiografia (relato sobre),

A historiografia desenvolve-se, pelo contrário em função e um corte entre o passado e o presente. Ela é o resultado das relações de saber e de poder entre dois lugares supostamente distintos: por um lado, o lugar presente (científico, profissional, social) do trabalho, o aparato técnico e conceitual da pesquisa e da interpretação, a operação de descrever e/ou de explicar; e, por outro lado, os lugares (museus, arquivos, bibliotecas) em que são guardados inertes, os materiais que são objeto da pesquisa e – em um segundo momento deslocados no tempo – os sistemas ou acontecimentos do passado, cuja análise é permitida por intermédio desses materiais. Uma fronteira separa a instituição atual (que fabrica representações) das regiões antigas ou longínquas (encenadas pelas representações historiográficas) (CERTEAU, 2011, p. 72).

O passado não é um dado, assim como o futuro não está determinado pela soma ou continuidade de passado e presente, sendo o seu resultado ou desfecho. A história não se dá no passado e sim, no fluxo, no movimento de cada instante, de múltiplos instantes, de cada passo dado. As histórias, as trajetórias, os percursos dos moradores do bairro São Pedro, portanto de sua historicidade, são trazidas nesse texto sem a pretensão de demarcar territórios, mas com a intenção de mostrar como a história do bairro acontece nos e através dos relatos, das narrativas dos sujeitos praticantes, portanto a história não é, ela acontece na historicidade.

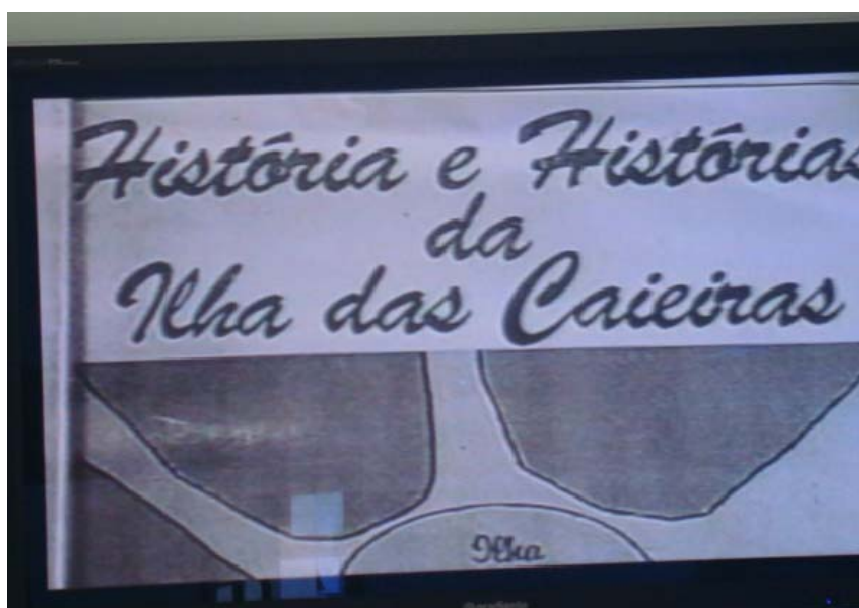


Figura 5 – Histórias narradas da escolabairro.

Certeau (1994, p. 152) nos fala que “[...] A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios”, a narrativa, os contos populares, as conversas de comadres seriam então, astúcias da história vivida e da história narrada, onde essa narratividade ligaria as “artes de dizer” às “artes de fazer”. Falamos, então, a partir da narrativa dos sujeitos praticantes do bairro São Pedro, que ao narrar suas histórias imprimem suas marcas, falam de um lugar vivido e sentido na intensidade dos movimentos populares e na luta do povo por escola.

Alguns *espaçotempos* de constituição das redes de conhecimentos que tecem os contextos da pesquisa



Figura 6 - *Escolabairro*, uma visita ao bairro São Pedro/Ilha das Caieiras – Vitória-ES

Sem contar que o vento sopra e leva o barco à vela pra bem longe, e o ar fica todo enfeitado quando tem regata. Os barquinhos, com velocidade, parecem um bando de gaivotas voando (BEDRAN, 2003, p. 21).

A escola e o bairro, o bairro e a escola ou a *escolabairro*, como não deixar de ver e sentir essa confusão ao falar do bairro e da escola que se constituem como local da pesquisa, redes hibridizantes, onde seus elementos, tanto de um como do outro, são potentes nessa pesquisa. E para entender essa tal confusão, a tentativa foi fazer um movimento na escrita que pudesse mostrar as experiências

que atravessam aquele lugar e como essas experiências me afetam. Início, então, com algumas *imagensnarrativas* do bairro São Pedro que tem a intenção de mostrar como a escola se constituiu nesse bairro e como esse encontro com a *escolabairro* me possibilitou entender que existe um tal *desejo de escola* impregnado na população moradora do bairro.

Esse *desejo de escola* passa pelo discurso de um futuro melhor, de melhores condições de vida, de uma vida digna para seus filhos e filhas. Porém, junto a esse discurso quero afirmar que ao desejar a escola, e tudo que esse desejo traz em si, os moradores do bairro se mobilizaram e ganharam força, uma força que movimenta as pessoas para a construção de uma escola que nasce do desejo e não de uma política de governo.

A *escolabairro* é o local de encontro, *espaçotempo* de ensinar e aprender, para as pessoas moradoras o bairro não é apenas um espaço temporal, mas, um espaço habitado, um espaço praticado ao modo de Certeau (1994). Falar ou escrever sobre a escola só foi possível junto às narrativas dos sujeitos praticantes, moradores do bairro, que falam da luta por melhores condições de vida, e melhores condições de vida estão atreladas à escola, por isso chamo o local da pesquisa de *escolabairro*.



Figura 7 – Caminhadas pelo bairro.

Para os moradores do bairro a escola significa muito mais do que um prédio onde seus filhos teriam a possibilidade de aprender, de se alfabetizar ou de se socializar como no discurso de governo. A escola significa local de aprendizagem, mas, sobretudo, a possibilidade de uma vida melhor, de uma vida digna de ser vivida, de um lugar onde seus filhos possam ficar com segurança para que os pais possam trabalhar e, principalmente de um lugar de luta política, de resistência, de embates.

Essa vontade de estudar e a luta pela escola são relatadas por Andreatta (1987, p. 79):

Em dezembro o povo começou a pressionar sobre a necessidade de escola. As idas à Secretaria Municipal de Educação para falar com o Secretário deu-nos um único resultado: “As crianças desse bairro só vão à escola para comer”. Isso dito a doze mães, fez-nos chorar e decidir não mais voltar a procurar esse senhor. As assembléias gerais aumentaram muito e todos queriam fazer escola por si só. As ideias eram as melhores. O Movimento Comunitário (MC), ainda muito pequeno, não abrigava todo mundo. Numa das assembleias me perguntaram:
- Graça, você topa fazer uma escola? Nós fazemos os bancos, quadro e damos as coisas, e você dá aula.

Coube à força organizadora da comunidade o papel de transformar o espaço em que se deu a criação de escolas, espaço que nasce do idealismo, da coragem e da persistência das lideranças. O primeiro espaço educativo do bairro iniciou-se em um cômodo de madeira cedido por um morador, em 1977, onde começou a funcionar uma escolinha “[...] num barraquinho do Toninho Tonini, com luz a velas” (ANDREATTA, 1987, p. 20).

Com o aumento de *criançasalunos*, a comunidade se mobilizou na organização de uma sala reservada para as aulas, na sede do movimento comunitário, que incorporou o movimento de luta para com as famílias que lá se instalaram, visando à formação educacional de seus filhos, constituindo-se, assim, na primeira turma de Pré-escola. No período da manhã, o espaço funcionava como Pré-escola e, à noite, era a vez dos adultos ocuparem a sala para o curso de educação integrada (ANDREATTA, 1987).

O *desejo de escola* daquele povo foi tão potente que criou um movimento grande e desse movimento nasce a escola, construída a partir da necessidade da comunidade. Não somente o prédio, enquanto espaço físico, mas junto a esse prédio, também, os *saberes-fazer*s daquele povo onde formaram uma comissão de Educação para estudar as normas pedagógicas e apresentá-las no debate comunitário. O método Paulo Freire foi “adaptado” à realidade social daquela comunidade. As professoras se reuniram para planejar as ações para o trabalho com as crianças (LYRIO, 2008).

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que por ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nessas estratégias de combates existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tenacidade (CERTEAU, 1994, p. 79).

Essa *escolabairro* onde tudo começou foi chamada de “Grito do povo”, alguns anos depois, foi municipalizada e passou a sediar um novo prédio. Na entrega das chaves, a escola já possuía 150 alunos na creche, 200 alunos na pré-escola, 1.500 alunos no 1º grau e muitos moradores que trabalhavam como voluntários (ANDREATTA, 1987).

De acordo com Andreatta (1987), a partir de janeiro de 1984, quando a escola “Grito do povo” passa a ser incorporada à Rede Municipal de Ensino de Vitória, perdeu-se a administração pela comunidade, além das características constitutivas da escola: “Naquele dia nós enterrávamos a filosofia da escola, o sonho de ter uma escola administrada pela comunidade, a partir de nossa realidade universal [...]. Daí em diante, foram rasgados todos os papéis que contavam a história do grito desse povo” (ANDREATTA, 1987, p. 94).



Figura 8 – Imagem do espaço novo da Escola Grito do Povo, hoje com o nome de Francisco Lacerda de Aguiar.

Assim como a escola “Grito do povo”, o CMEI pesquisado, que até então era chamado de “Cantinho da amizade” (Figura 9), recebeu outro nome e passou a ser conhecido como CMEI “Gilda de Athayde Ramos”. Hoje com novas instalações e atendendo a quase 600 alunos (Figura 10).



Figura 9 - Espaço antigo da Creche “Cantinho da Amizade”.



Figura 10 - Espaço novo do CMEI “Gilda de Athayde Ramos” inaugurado em 2006.

A trajetória dessa comunidade tem em sua história de conquista o lixo como pano de fundo, pois os moradores se viram obrigados a dividir o espaço com moscas, baratas, ratos e outros transmissores de moléstias (Figuras 11 e 12). Mas a população se organizou e conquistou benfeitorias por meio da própria mobilização. O bairro nasceu da luta do povo por espaço, por um lote, por uma casa e por melhores condições de vida. A comunidade não desistiu de lutar e uniu forças com outros grupos, como as igrejas, na época as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (LYRIO, 2008).



Figura 11 - Moradores e animais disputando o lixo. Fonte: Gurgel e Pessali (2004).



Figura 12 - Moradores em meio ao revoo dos urubus. Fonte: Dias (2001).

A história da formação da *escolabairro* se inicia a partir de 1977 quando as primeiras famílias chegaram atraídas pelos grandes projetos industriais. No início, tudo era mangue e do mangue surgiram as primeiras casas sobre as palafitas, casas de madeira. Essa ocupação, que deu origem a *escolabairro*, aconteceu devido à vinda de pessoas "migrantes e necessitadas, que moravam de aluguel ou expulsas do campo" (ANDREATTA, 1987, p.18). Muitos vinham para trabalhar na Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) (LYRIO, 2008).

O bairro aparece então como um lugar onde se manifesta o “engajamento social” de que nos fala Certeau (2008):

O bairro aparece assim como o lugar onde se manifesta um ‘engajamento’ social ou, noutros termos: uma arte de conviver com parceiros (vizinhos, comerciantes) que estão ligados a você pelo fato concreto, mas essencial, da proximidade e da repetição [...] Ora, o bairro é, quase por definição, um domínio ambiente social, pois ele constitui para o usuário uma parcela conhecida do espaço urbano na qual, positiva ou negativamente, ele se sente reconhecido. Pode-se, portanto, apreender o bairro como essa porção do espaço público em geral (anônimo, de todo mundo) em que se insinua pouco a pouco um espaço privado particularizado pelo fato de uso quase cotidiano desse espaço (CERTEAU, 2008, p. 39-40).

O bairro São Pedro é um lugar onde se manifesta um engajamento social em que os sujeitos se unem para melhorar sua condição de vida e os moradores se tornam parceiros em uma luta política por moradia e escola. Aproximando-me das ideias de Certeau (2008), o bairro surge primeiro como domínio da relação *espaçotempo*; depois como um pedaço da cidade atravessado por um limite, distinguindo o espaço privado do espaço público.

Para Certeau (2008, p. 42), “o bairro é uma noção dinâmica, que necessita de uma progressiva aprendizagem, que vai progredindo mediante a repetição do engajamento do corpo do usuário no espaço público até exercer aí uma apropriação”.

A *escolabairro* foi um espaço constituído pelos moradores. E podemos dizer uma prática advinda da tática desses moradores que por meio da luta política conquistaram o direito à moradia e à educação. O direito à educação sempre foi uma bandeira levantada pelos residentes do bairro, e muitos dos que lutaram no momento de ocupação do bairro, hoje, são professores nas escolas existentes nesse lugar (LYRIO, 2008).

Assim, podemos entender que a *escolabairro* é um espaço de criações de invenções e não um lugar estanque, parado, ou uma configuração instantânea de posições. É sim um espaço praticado, como nos coloca Certeau (1994, p. 201 - 202),

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificada pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”.

Os moradores dessa comunidade, a partir da sua própria história local, contam com a escola para ajudá-los nos problemas que enfrentam no dia a dia. Veem nas professoras uma esperança de continuar lutando por uma vida mais digna para seus filhos. Esses pais entendem que a escola é necessária e constitui o único caminho capaz de conduzir seus filhos para uma vida melhor, com mais conforto. Garcia e Linhares (2001) colocam o valor que os pais dão à escola e muitas vezes não são entendidos,

[...] como se o povo não fosse à escola porque não quer. Basta ver as filas nos dias de matrícula para compreender a luta do povo pelo direito à escola.

Como se o povo não intuísse que na escola acontece algo que pode mudar as vidas das pessoas.

Como se, no dia da matrícula, as mães pobres não tentassem que seus filhos ficassem numa turma em que a professora é considerada boa, pois com ela as crianças aprendem e passam de ano sabendo o que antes não sabiam.

Como se os pobres não soubessem que só tem direitos quem frequentou escola (GARCIA; LINHARES, 2001, p. 14).

Esse sentimento que os pais atribuem à escola, nos ajuda a compreender por que reclamam do que a escola propõe quando *as/os criançasalunos* saem cedo por algum motivo, quando não tem aula porque tem reunião, é ponto facultativo ou feriado. Algumas dessas ações nos fazem entender a escola como espaço de criação, em que a história acontece e as diferenças são vivenciadas a cada dia pelas *criançasalunos*, professoras e funcionários. Alves e Garcia (2000, p. 13) confirmam isso quando diz:

Estamos dedicadas a investigar os processos de criação dos processos escolares, investigando-os no próprio processo de fazer, no seu deslizar, em sua própria história, mas considerando suas tantas e necessárias diferenças. Isto porque já aprendemos que o cotidiano escolar tem uma história falada e escrita por seus diferentes sujeitos: professoras, alunas e alunos, funcionários e funcionárias, pais e mães. São estes tantos sujeitos os que criam e recriam o cotidiano escolar a cada novo dia.

Esse espaço praticado que chamo de *escolabairro* não fica restrito a um tempo escolar, nem tão pouco a *aprendizagemensino*⁷, mas está inscrito em um tal modo de ser e estar naquele lugar, onde os sujeitos fazem usos de diferentes maneiras e principalmente como lugar de encontro: encontrar amigos; encontrar as crianças; encontrar a família; encontrar vizinhos. Encontrar para conversar, para rever amigos antigos e novos, para comemorar, para tomar decisões. E esses encontros acontecem em diferentes momentos promovidos não só pela escola, mas pela comunidade, como: festas, reuniões e até cursos que são oferecidos por outras instituições, mas realizados no espaço da escola. As festas nas escolas, como: festa cultural; apresentação cultural mensal; semana da família na escola; semana da criança; caminhada da paz, são eventos previstos em calendário e contam com um grande envolvimento das famílias das *criançasalunos*.



Figura 13 – Encontro de crianças no museu da Ilha das Caieiras.

Entendo que não é possível falar da pesquisa sem trazer para o debate o movimento de constituição da *escolabairro*, local da pesquisa, porém junto a esse

⁷ Uso *aprendizagemensino* em alguns momentos do texto na tentativa de romper com a dicotomia nas palavras e nesse caso específico, romper com a ideia colocada pela escola moderna de que o ensino vem antes da aprendizagem.

movimento não posso deixar de falar das experiências que me atravessam pela vivência naquele lugar, experiência de vida, de solidariedade, de amor, de luta, de resistência, de fazer. Experiências que me acompanham e que talvez tenha me motivado a pesquisar naquele lugar, com aquelas pessoas, com aquelas crianças.



Figura 14 – Uma tarde no bairro.

Experiência de sempre querer mais, não se contentar com as migalhas dadas pelo governo, talvez por ser uma comunidade dita carente. Mas, carente de quê? Talvez aos moldes de uma sociedade capitalista e dominadora, carente de bens materiais, de infra-estrutura, de segurança, não sei, penso que a *escolabairro* vivida e sentida por mim nesses anos de convivência tenha me potencializado como *professorapedagogapesquisadora*. Potencializado meu fazer, meu saber, enfim, posso sentir sua inscrição no meu corpo, pois fui tomada por aquele lugar, pelo *desejo de escola* e com ele o desejo de coletivo, o desejo de estudar, o desejo de resistir. A luta política por escola, por melhores condições de vida fazem da *escolabairro* cenários da pesquisa, *espaçostempos* da pesquisa. O que é o cotidiano se não esse lugar de luta, de embate político, de vida, de *saberesfazeres*, o cotidiano é esse lugar praticado (CERTEAU, 1994).

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos



Figura 15 – Artes nas aulas de artes.

É preciso falar do método de pesquisa, dos caminhos percorridos e de como foram percorridos. A escolha do método de pesquisa pode levar a caminhos já demarcados, fixos, como se o objeto tivesse ali para ser desvelado, como se os passos para chegar ao resultado já estivessem dados a priori e o resultado pudesse ser esperado. É como se os dados tivessem escritos e pudessem ser interpretados e o resultado final respondesse a hipótese inicial da pesquisa.

Nas pesquisas com os cotidianos a intenção é fazer outro movimento que possibilite romper com as amarras do método cartesiano que busca a objetividade e neutralidade do conhecimento, que enfatiza a qualificação dos processos numa dimensão cientificista, sempre pautada em uma hierarquia, causalidade e classificação (FERRAÇO, 2008).

Quando me proponho a fazer pesquisa com os cotidianos e em particular o cotidiano escolar, faço uma aposta política e assumo as consequências dessa aposta, pois, entro na defesa de que “nos Estudos *com* os cotidianos não há ‘objeto’, mas interesse do pesquisador e que os pressupostos iniciais são apenas

iniciais, podendo modificar-se – tema e pressupostos – ao longo do percurso, modificando, inclusive, o próprio percurso” (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 36).

Em uma pesquisa com o cotidiano os dados nunca são escritos, eles são inscritos pelo pesquisador, não são interpretados, mas produzidos no decorrer da pesquisa. Por isso, os caminhos nunca são os mesmos, e não podemos falar de passos de pesquisa, de estruturas prévias de análise, mas de olhar o cotidiano e pensar a partir dele e com ele, seria como nos coloca Ferraço (2008, p.23) “*despotencializar* a condição de realização do próprio processo de investigação”.

Ter o cotidiano como lugar da pesquisa e método de pesquisa significa correr riscos, seguir atalhos, trilhar outros caminhos e fazer *com*. Esse fazer *com*, indica que as pesquisas com os cotidianos são pesquisas das práticas, ao modo de Certeau (1994). Certeau (1994) traz para o debate o conjunto de práticas que chama de “artes de fazer”, essas artes de fazer subvertem a ordem estabelecida, são elas: ler, habitar, cozinhar e caminhar.

Certeau (1994), nos fala da arte de contar histórias, da narratividade da vida cotidiana, então as pesquisas com os cotidianos são pesquisas feitas de histórias. Histórias contadas pelos sujeitos praticantes, pessoas comuns que a partir dessas histórias podem nos apontar para outras histórias escondidas, experiências silenciadas e vozes esquecidas (PÉREZ; AZEVEDO, 2008).

Nesse texto assumo a narrativa como elemento constitutivo de ação, o que possibilita pensar a prática educativa por meio da palavra e do diálogo, para tanto foi preciso mais do que ouvir os sujeitos, conversar com eles. As conversas potencializaram os encontros, ou será que os encontros potencializaram as conversas? Uma conversa pode ser um encontro, segundo Deleuze e Parnet (1998), e nesse encontro estão as *criançasalunos*, as professoras, um CMEI e uma EMEF, a obrigatoriedade do “Ensino Fundamental de Nove Anos”, que se configura em um documento prescritivo obrigando uma mudança de configuração espacial e temporal na escola, uma mudança na prática das professoras e da SEME, uma tensão na relação criança-infância-educação infantil.

Nessas conversas, ouvir ganha outra dimensão que seria sair do lugar de pesquisadora, no sentido da metodologia cartesiana de olhar, e entrar em um movimento de aproximação a partir da conversa que abre possibilidade de encontros. Como nos coloca Sampaio (2008), é preciso que o pesquisador aprenda a ver/compreender e ouvir o outro,

Procurar ver/compreender e ouvir o outro no que o outro diz, exige da ação pesquisadora aprender, cotidianamente, no processo contínuo de interações e interlocução com o outro – um outro legítimo e sujeito de conhecimento -, que o seu ponto de vista é tão válido quanto o meu, mesmo parecendo-me menos desejável. Minha experiência sinalizava-me que um dos caminhos possíveis para que a multiplicidade de pontos de vista pudesse ser discutida, confrontada, negociada e transformada (ou não) seria o investimento no trabalho coletivo assumindo a relação dialógica como constitutiva do processo de conhecer (SAMPAIO, 2008, P.49)

Ver, compreender e ouvir o outro parece difícil nos cotidianos das escolas onde as coisas acontecem num movimento intenso, num fluxo contínuo, por isso a complexidade imersa nesse lugar. Com uma rotina demarcada, as *criançasalunos* tem *espaçostempos* estabelecidos, fixados: entrada; lanche; sala de aula; pátio; jantar; higienização; saída e aula de 50 minutos de Educação Física e Artes em meio a esses tempos. Uma rotina que se configura em uma sucessão de ações repetidas todos os dias dando a impressão de ser sempre o mesmo.

Os cotidianos nos tomam a um fazer não só da repetição, ou da ordem estabelecida, ou de lugares e tempos fixos, mas de ação, de investigação, da novidade, da surpresa e a cada dia apesar da opressão de viver nessa condição, os cotidianos nos apontam outras possibilidades de escapar, possibilidades dadas nos encontros com os sujeitos praticantes, onde é possível a experiência.

Seguindo o pensamento de Certeau (1994), entendo o cotidiano como:

[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha) nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver

nesta ou noutra condição com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível... (CERTEAU, 2008, p.31).

Nessa pesquisa, assumo a pesquisa com os cotidianos por acreditar que o cotidiano escolar se configura em um espaço efêmero, lugar capaz de nos revelar possibilidades e descobertas, que nos prende, que nos passa, que nos toca e nos pressiona. Na verdade, posso afirmar que também sou sujeito da pesquisa por estar na escola, por ser pedagoga da escola, por conviver, por sentir e por viver esse cotidiano como sujeito encarnado (NAJMANOVICH, 2001).

Impossível pesquisar com o cotidiano sem se envolver com os sujeitos, os *espaçotempos*, as narrativas, tudo muito misturado, nos convida a compor com o cotidiano, e para (com)por é preciso *sentirviver* todos os modos de *serestar* neste espaço que é a escola. Quando me lanço ao encontro com o cotidiano escolar, começo a entender como é possível e como está presente para mim toda essa complexidade, esse sujeito que desafia, que experimenta e se expõe o tempo todo, que inventa os modos de *serestar* na escola, e, assim, pode se assumir como sujeito complexo, ideia discutida por Najmanovich (2001).

Esse sujeito complexo vê a si mesmo construir o mundo, se vê unido ao mundo, pertencente a ele e com autonomia relativa, inseparável e ao mesmo tempo distinguível. O sujeito complexo ocupa um lugar paradoxal: é ao mesmo tempo construído e construtor (NAJMANOVICH, 2001, p. 94).

Assim, me assumo como esse sujeito encarnado, complexo que é coartífice do mundo em que vive, “um mundo que não é mera subjetividade, nem pura objetividade”. Um mundo atravessado por emoções, criatividade e possibilidades (NAJMANOVICH, 2001, p. 95).

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que

estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros” (FERRAÇO, 2003, p. 160).

As pesquisas com os cotidianos também são buscas que partem de inquietações de quem vive os problemas e os dilemas dos cotidianos das escolas e tenta entender os acontecimentos nesses cotidianos como marcas das histórias das *criançasalunos* e das professoras, isto é, de seus sujeitos praticantes.

Não estou interessada em pesquisar “sobre” o cotidiano como se fosse algo controlável e como se objeto e sujeito fossem separados. Para mim, não existe essa separação, porque falo em processos híbridos, nômades, rizomáticos e plurais. Portanto, “as pesquisas com os cotidianos expressam o entremeado das relações das redes cotidianas nos diferentes *espaçotempos* vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de tessitura e contaminação dessas redes” (FERRAÇO, 2003, p.163). Assim pode-se entender que:

Nos Estudos com o cotidiano a complexidade só pode ser apreendida por um processo de dupla captura: a complexidade horizontal da vida social deve ser reconhecida e descrita na contextualização do vivido, que está intimamente implicada na complexidade vertical da vida social e na coexistência de relações sociais datadas em diferentes momentos históricos. Em Lefebvre, no vivido, os diferentes modos de produção de significados e interações e a experiência concreta das contradições são simultâneos e coexistem, o que possibilita a emergência dos momentos de criação que transformam o impossível no possível imediato. Na vida cotidiana o tempo é o tempo do possível, que se manifesta como impossível; é na e pela prática cotidiana do homem comum que se produzem as condições de (e se efetivam, muitas vezes de modo fragmentado e pontual, mas nem por isso menos importante) transformação do impossível no possível (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 39).

Nas pesquisas com os cotidianos, os detalhes, os indícios (GINSBURG, 1989) e os pormenores do que é contado e expresso pelos atores da pesquisa fazem toda diferença. É preciso ainda fotografar o que emociona, saber incorporar as diferenças e ver as astúcias das professoras e das *criançasalunos*. Essas são algumas das formas de pesquisar com cotidiano (ALVES; GARCIA, 2002).

Para Alves e Garcia (2002) é necessário ir além do que foi aprendido na modernidade e mergulharmos no que desejamos pesquisar. Talvez, pareça um discurso recorrente em muitas dissertações de mestrado e teses de doutorado falar dos cinco movimentos de pesquisa propostos por Alves e Garcia (2002), mas entendo tal discussão extremamente potente nessa pesquisa, uma vez que quando se pesquisa com os cotidianos sempre é possível visualizar tais movimentos no fazer da escola, das professoras e das *criançasalunos*.

O primeiro aspecto se refere ao modo de ver a realidade, ter um olhar voltado para os detalhes do cotidiano. Alves e Garcia (2002) chamam esse movimento, a partir de Drummond, de “sentimento de mundo”. Para tanto, é preciso incorporar o lugar da pesquisa como *espaçotempo* de criação de conhecimento válido e vital para os seres humanos e isso exige do pesquisador e da pesquisadora que se ponham a sentir o mundo e não só a olhá-lo do alto ou de longe.

Desta maneira, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida em tantas pesquisas do campo educacional que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaçotempo* de saber e criação, vamos reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como espaço-tempo de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos (ALVES; GARCIA, 2002, p. 260).

Sentir o mundo é trabalhar as astúcias, entender as maneiras como são usadas, ouvir o outro no que o outro diz, ver e compreender o modo de fazer, usar e viver do outro. Sentir o mundo é olhá-lo e ver além do que aprendemos a trabalhar. Sentir o mundo é combater valores e preconceitos (ALVES; GARCIA, 2002).

Esse sentimento de mundo é o sentimento de escola, e o sentimento de escola nos remete a olhar a escola como potência de vida, como *espaçotempo* de criação, de prazer, e como nos diz Garcia e Linhares (2001) é preciso ver “jardins no chão das escolas”. Ao pesquisar no CMEI “Gilda de Athayde Ramos”, escola em que trabalhei por oito anos, foi possível esse encontro, foi possível ver o sentimento de mundo e com ele o sentimento de escola no fazer das professoras

e das *criançasalunos*. O envolvimento com a pesquisa, e para além dela, me possibilitou junto com os sujeitos praticantes do cotidiano escolar uma experiência de vida.

O segundo movimento diz respeito a compreender as teorias, os conceitos, os modelos, as categorias criadas e desenvolvidas pela ciência moderna como limites do que precisa ser tecido.

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas sobretudo como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando outra verdade as/os substituir. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, se não por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulado (ALVES; GARCIA, 2002, p. 265).

Assim, precisamos “virar de ponta a cabeça” para compreendermos as teorias como limites ou meras hipóteses que podem ser negadas e criar uma nova organização do pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas até então vistas como inferiores ou pouco lógicas (ALVES; GARCIA, 2002).

Precisamos ser capazes de nos revoltarmos com o que está pronto e acabado para organizarmos os argumentos de apoio à vida cotidiana e percebermos os acontecimentos múltiplos do cotidiano em que vivemos. Teremos também que enfrentar a questão da possibilidade de iniciar um trabalho *nosdoscom* os cotidianos para pensar aí como seus sujeitos tecem conhecimentos sem as categorias, os conceitos, as noções e as ideias prévias, aos quais fomos acostumados na academia (ALVES; GARCIA, 2002).

Esse movimento coloca em questão as teorias que acreditamos como verdades para “embasar” nossas práticas. No cotidiano escolar, essas teorias são limites na prática cotidiana, pois, no fazer das professoras e das *criançasalunos* precisamos desconstruir toda teoria dita como verdade e assumirmos a prática como teoria, e Certeau (1994) nos ajuda quando afirma que tudo é prática. As professoras não estão muito preocupadas com as teorias e sim, com o fazer. E ao trazermos discussões sobre “alfabetização e letramento”, temas impressos no documento do Ensino Fundamental de Nove Anos, nos convidam a ver sua prática, apontado para outras teorias, aí se encontra o limite das teorias e sua desconstrução no cotidiano.

O terceiro aspecto ou movimento está ligado à formação do pensamento dominante, que exige ver para crer. Isso levou à dificuldade de aceitar os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras e as múltiplas fontes que nos mostram o cotidiano (ALVES; GARCIA, 2002).

Assim, ao assumirmos a pesquisa com o cotidiano, precisamos buscar em múltiplas fontes pistas das tessituras dos saberes, fazeres e poderes. Dessa forma, “beber em todas as fontes” é essencial quando pretendemos realizar esse tipo de pesquisa. Para quem vai fazer uma pesquisa *nosdoscom* os cotidianos é preciso arriscar caminhos, seguir atalhos e com *as/os criançasalunos* e professoras, entender os *fazeresaberes*.

Isso implica ampliar a complexidade para além do que pode ser grupado e contado. O que vai nos interessar é aquilo que é contado pela memória (pela voz que enuncia) o que é documentado e guardado (cadernos, provas, exercícios, registros, relatórios, documentos da escola e outros) tantas vezes jogados fora, porque não são considerados importantes. A fotografia que emociona quando olhada e faz lembrar cenas que já se passaram (ALVES; GARCIA, 2002).

Esse olhar diante do instituído nos permite entender, a partir das diferenças, as expressões individuais dos sujeitos cotidianos. Seus modos de agir, de falar, de

se vestir e de andar se mostram a cada atitude. É possível ver também suas astúcias e artimanhas para lidarem com a pressão dos controladores desse cotidiano. Nesse sentido, a observação participante e as conversas nos ajudarão, pois com elas poderemos interagir com os sujeitos do processo.

O quarto movimento, “narrar a vida e literaturizar a ciência”, coloca a possibilidade de reaproximação entre ciência e arte. E com essa reaproximação, procuramos outras imagens que expressem as múltiplas linguagens do cotidiano, como sons, cheiros e sabores. Outras maneiras de conceber a realidade que não a escrita, maneiras que possam romper com,

[...] a linearidade de exposição, mas que teça uma rede de múltiplos e diferentes fios; aquela que pergunte mais, que dê respostas; aquela que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES; GARCIA, 2002, p. 273).

Difícil conceber outra escritura, pois nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. Certeau (1994), então, sugere um discurso em histórias, uma narrativização das práticas, usando as conversas e as histórias contadas pelos sujeitos ordinários (ALVES; GARCIA, 2002).

O quinto e último movimento de pesquisa proposto por Alves (2008), refere-se aos praticantes do cotidiano escolar, aqueles que nos contam a respeito do que acontece na escola, que narram suas histórias de vida e que abrem as portas de suas salas de aula para dar visibilidade a nossas pesquisas. São professoras, diretoras, alunas e as crianças que narramos em nossas pesquisas.

Em homenagem a esses praticantes, Alves (2008) chama o quinto movimento de *Ecce Femina*, em homenagem a Nietzsche e a Foucault, que falam do *Ecce Homo*, Alves (2008) se preocupa com a mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias é homem.

Talvez por não ser tão sábia quanto os autores citados ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias é homem, ou ainda, porque deixo as marcas de meus passos em terrenos pouco conhecidos, vagando por *espaçotempos* ainda não ou impossivelmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava virtualmente escrito: o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas os praticantes, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo. Cabe, assim, a pergunta: por que falando sobre isso o tempo todo, não me dei conta disso? E por que consigo fazê-lo agora? (ALVES, 2008, p. 45-46).

Certeau (1994) traz algumas práticas que são do tipo táticas, como: a leitura, a conversa, o habitar e o cozinhar. Dessas operações, as conversas são potentes nessa pesquisa, pois ao modo de Certeau (1994) entendo a conversa como um cruzamento de vozes, em que todos tomam a palavra e a conversa seria delinquente, porque não apresenta demarcação de território.

A esta arte de leitores conviria comparar outras. Por exemplo, a arte de conversar: as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares Comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’ (CERTEAU, 1994, p. 50).

É importante entender que para Certeau (1994) a oralidade seria como a busca de vozes silenciadas, pois segundo ele as vozes do povo foram afastadas em nome da escritura. Esse duplo isolamento do povo e da voz tem explicação na instituição dos aparelhos escriturísticos da disciplina moderna que tenta demarcar territórios e definir a iniciação da sociedade capitalista e conquistadora. Nesse sentido, a tomada da palavra, por meio do relato, das narrativas e das conversas seria como astúcias e como táticas. Seria, no sentido de potencializar, artes de dizer que ao fazer uma força entre si cria um espaço de ficção (CERTEAU, 1994).

Assim como Certeau, (1994) Deleuze e Parnet (1998) trazem uma discussão potente sobre as conversas. Em seu livro “Diálogos” inicia com uma pergunta “Uma conversa, o que é, pra que serve?”. A obra traz questões pertinentes e nos mostra que em uma conversa, uma entrevista ou um diálogo as questões são

fabricadas e às vezes não se tem muito a dizer. Seria, então, a arte de construir problemas, inventar um problema. O autor afirma que quando as questões são colocadas, o objetivo é não as responder, mas escapar, fugir.

Em uma conversa, não há palavras próprias, sempre é possível substituí-las, não há proprietários. Uma conversa pode ser um encontro no sentido de devir. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir, encontram-se pessoas, sujeitos, movimentos, ideias, acontecimentos e entidades. Encontrar é achar, capturar, roubar, mas não há método para achar nada além de uma longa preparação. A captura é sempre uma dupla captura (DELEUZE; PARNET, 1998).

Os devires são os mais imperceptíveis, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo. Os estilos, e tampouco os modos de vida, não são construções. No estilo não são as palavras que contam, nem as frases, nem os ritmos e as figuras. Na vida não são as histórias, nem os princípios e as consequências. Sempre se pode substituir uma palavra por outra. Se essa não lhe agrada, não lhe convém, pegue outra, coloque outra no lugar. Se cada um fizer um esforço, todo mundo poderá se compreender, e não haverá mais razão de colocar questões ou fazer objeções. Não há palavras próprias, tampouco metáforas (todas as metáforas são palavras sujas, ou as criam). Há apenas palavras inexatas para designar alguma coisa exatamente (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3-4).

Deleuze e Parnet (1998) nos convidam a pensar sobre as coisas que falamos. Na vida não são as palavras que contam, e sim o estilo de vida. No encontro com as *criançasalunos*, não precisamos usar as palavras certas ou ficar procurando palavras próprias, pois elas deslizam, fogem, escapam de qualquer questão elaborada, de qualquer explicação possível. Então, ao conversar, com (versar) ou versar (com) as *criançasalunos*, é possível essa dupla captura de que nos fala Deleuze.

O cotidiano escolar é emaranhado de redes de conversações que não acontecem sem serem criadas e sustentadas pela participação ativa dos sujeitos. Assim as conversações ocorrem atravessando diferentes protagonistas, localizados em esperas interpenetradas da ação educativa curricular, tais como: escola, família,

comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-administrativo e outros. Enfim, por forças em relação (CARVALHO, 2009),

Entretanto, a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa e criativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada – conversação recriadamente aberta e inacabada (CARVALHO, 2009, p. 189).

As narrativas, assim como as conversas são do tipo táticas, dessa forma

É preciso, pois, que incorporem a ideia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não? (Alves e Garcia, 2002, p.275).

Ao narrar uma dada situação (que acontece no cotidiano de uma sala de aula, por exemplo) acabamos por imprimir sentidos que nos interessam, que aparecem em nossas narrativas, por isso somos praticantes, por que deixamos nossas marcas em nossas narrativas. Nesse sentido, não é possível “descrever”, mas sempre inscrever.

Todos os dias narramos, inventamos e criamos formas de lidar com o cotidiano escolar e ao modo de Certeau (1994), posso dizer que a invenção está ligada àquilo que se renova a cada dia, porque sofremos uma opressão do presente e ao sofrermos tal pressão temos que inventar maneiras de lidar melhor com o que nos acontece. Com isso, essas maneiras de fazer ou artes de fazer cotidianas são movimentos permanentes, como: pensar, fazer, dizer, morar, cozinhar, ler...

Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural.

Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições e outros) são do tipo táticas. E também, de modo mais geral, uma grande parte das maneiras de fazer: vitórias do fraco sobre o mais forte (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem e outros), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades da mão-de-obra, simulações polimorfas, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos.

As leituras de Certeau (1994) nos permitem pensar o cotidiano escolar como lugar de invenção, ao trazermos para a discussão as maneiras de fazer dos sujeitos e sua reapropriação do espaço organizado, chamando nossa atenção para os embates diários dos fortes sobre os fracos. Segundo o autor, não existe lugar fixo e determinado de antemão, ora ocupamos lugar de poder, ora ocupamos o lugar do fraco.

Nesse sentido, a relação entre tática e estratégia nos ajuda a pensar nesses lugares de poder não nominado e que se constituem nas relações. No caso da escola, essas relações acontecem com muita intensidade e concomitantemente, onde não há proprietários, nem lugares demarcados. Então, Certeau (1994), define estratégia como,

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e seu a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 1994, p.94).

Estratégicas, portanto, são as ações e concepções próprias de um poder instituído, na gestão de suas relações com o seu “outro”, os sujeitos reais, a princípio submetidos a esse poder, mas potencialmente ameaçadores em suas ações instituintes. As estratégias são atitudes de poder referentes a quem detém

certo poder sobre o outro. Essas atitudes são pensadas, programadas com a intenção de reafirmar o poder dos fortes sobre os fracos.

Com relação às táticas, Certeau (1994) explica que são as ações improvisadas pelo sujeito pela ausência de um poder.

A tática é movimento dentro do campo de ação do inimigo, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Criar ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994, p.100-101).

As táticas são, portanto, procedimentos que valem pela pertinência, pela insistência; são circunstâncias que se dão num instante preciso e transformam em situação favorável aquilo que parecia desfavorável. As táticas acontecem na rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço (CERTEAU, 1994).

Embora Certeau (1994) coloque o conceito de táticas e estratégias bem definidos e distintos, não podemos entender tática como oposição a estratégia. Como discute Carvalho e Silva (2009, p. 5),

Para ele, estratégias e táticas devem ser lidas como partes de um único processo: a tentativa de uma sociedade se organizar e, dessa forma, a distinção entre táticas e estratégia tem um caráter enunciativo e um caráter operacional que busca compreender as relações de poder e, nesse caráter enunciativo, inscreve-se a não aceitação de uma linguagem privilegiada: científica, cotidiana ou popular. Se as estratégias tem por objetivo a organização de um espaço controlado, as táticas dirigem-se para a possibilidade de operações e enunciações que não supõem um controle ou uma regra universal e, evocando um movimento contínuo, porém, indeterminado, abrem fissuras no poder estabelecido.

Tais fissuras se apresentam como resistência ao estabelecido e, como escreveu Certeau, longe de se constituírem como uma

revolta ou uma revolução, apresentam-se como subversão comum e silenciosa, mas não deixam de ser resistência.

Nas discussões acerca das táticas-estratégias, Certeau (1994) nos estimula a enfrentar nossas limitações e dificuldades ao analisar a escola como lugar do fraco e a secretaria de educação ou outros órgãos ditos superiores como lugar do forte, para ele não podemos cair nessa dicotomia entre fracos e fortes, instituído e instituinte, pois tanto em um lugar como outro sempre se constituem espaços de disputas de poder. Temos que ficar atentos ao jogo do outro, trazer esse outro como sujeito praticado.

Conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise, de modelização e de formalização foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos. O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares [...]. Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos “obscuros heróis” do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável. (CERTEAU, 1994, p.341-342)

Ao trazer as ideias de Certeau, me parece de fundamental importância para essa pesquisa falar do cotidiano como aquilo que escapa por vezes, ao instituído e, assim, pode-se constituir como uma política de resistência ao modelo hegemônico imposto às escolas. Para Certeau (1994), o cotidiano é subversivo e rebelde. O cotidiano, por meio das táticas, se rebela contra a tentativa de uniformizar propostas, projetos e abordagens prontas. Os sujeitos desse cotidiano, sujeitos praticantes, fazem diferentes usos daquilo que lhes é dado como pronto. Nesse sentido, burlam o instituído e inventam outras formas de lidar e estar nesse cotidiano.

Então, para Certeau (1994) os consumidores não são passivos, eles fazem diferentes usos daquilo que lhes é imposto,

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada, como 'consumo', que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas 'piratarias', sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 1994, p. 94).

A ideia que se coloca nesse texto, a partir de Certeau (1994), é mostrar como no cotidiano as coisas escapam e como os sujeitos praticantes burlam, através dos diferentes usos, aquilo que se coloca como pronto, como único. As professoras e as *criançasalunos* não são consumidores passivos do que a secretaria de Educação lhes coloca e, mesmo não criando embates, têm outras formas de rebeldia e resistência que não acontecem pela via verbal, pelo discurso, acontecem por meio de gestos e de murmúrios, ou seja, de microrresistências que são tão potentes quanto o confronto: modos de resistir, (re)existir nos cotidianos escolares.

Muitas vezes para entendermos as astúcias dos sujeitos praticantes dos cotidianos escolares, precisamos que tomem a palavra. E tomar a palavra não significa que não precisem do outro, ou que existe voz pura, porque a voz é sempre determinada por um sistema e codificada por uma recepção. Então, para ouvir os sujeitos, assumo a potência da conversa, por entender a partir de Certeau (1994) que a arte da conversa potencializa práticas transformadoras de 'situação de palavra'. Na conversa está colocado o entrelaçamento das posições locutoras, onde não tem proprietários individuais. As criações de uma comunicação não pertencem a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular "lugares comuns" e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los 'habitáveis'.

IMAGENS-NARRATIVAS TECIDAS COM OS DOCUMENTOS (PRÉ) ESCRITOS E SUA CIRCULAÇÃO NAS ESCOLAS

Ao trazer para o debate o Ensino Fundamental de Nove Anos, se faz necessário colocar em discussão os diferentes documentos que circulam nas escolas e que tem como objetivo orientar o trabalho da secretaria de educação, dos gestores e das professoras. Não tenho a intenção de falar dos usos de todos esses documentos na prática cotidiana, mas de pontuar como tais documentos tem a pretensão de direcionar o trabalho e impor aos sujeitos cotidianos um tal modo de *aprenderensinar* que tem, de certa forma, provocado um mal estar coletivo.

Os documentos oficiais que tratam do Ensino Fundamental de Nove Anos abrem brechas para falarmos, junto com Skliar (2012), da infância interrompida pela escolarização. Na tentativa de ampliar o tempo de escolarização das *criançasalunos*, existe uma interrupção no tempo de duração da Educação Infantil e, com isso, uma negação da infância, do tempo das crianças. Skliar (2012, p.18) faz uma discussão sobre as interrupções da infância que nos ajuda a pensar no movimento de negação da infância pela escolarização,

[...] Portanto, ocorre uma interrupção da meninice e da infância. Nem continuidade nem evolução num progresso nem circularidade nem elipses: interrupções. O tempo da criança é um ameaça à celeridade e à urgência adultas que se veem ameaçadas continuamente ameaçadas, pela detença irruptiva do tempo criança. Às vezes a interrupção é uma guerra, um exílio, uma bomba. Outras vezes ocorre sob a forma de fome, e miséria, de abandono. Também pode ocorrer com suavidade e elegância. E não deixa de ser uma interrupção.

O que interrompe, entre outras coisas, é: o corpo, a atenção, a ficção, a linguagem. O corpo deve entrar em uma ordem (por isso a dupla pressão da publicidade e da medicalização); a atenção deve concentrar-se (por isso todas as crianças são suspeitas de hiperatividade, de desatenção); a ficção deve acabar e reconduzir-se (por isso a escolarização); a linguagem deve parar de embromar e ser mais gramatical ou, melhor dito, mais sintática (por isso a gramática) (Skliar, 2012.p. 18).

São muitas as formas de interrupção da infância e cada vez mais essa duração da infância vai diminuindo, por que se deixa de lado o que a criança está sendo, em nome do que poderia chegar a ser. O que é este “estar sendo criança”? Para

Skliar (2012), seria entender que o tempo das crianças não é linear, não é evolutivo, não é unidimensional, então, junto com Deleuze pergunta: “que tempo é este que não tem necessidade de ser infinito, mas somente ‘infinitamente subdivisível’? Este tempo é o Aión”, o tempo *aión* vem do grego e seria a intensidade dessa vida, onde não há antes, durante e depois.

A escola é o lugar, para nós, mais conhecido das interrupções do tempo da criança. A criança deve seguir uma ordem, uma disciplina, um horário; deve brincar menos e estudar mais, falar menos e prestar mais atenção; ao invés de correr, andar; ao invés de gritar, calar; e como nos fala Skliar (2012, p. 22) “a escola é o lugar onde a maioria das crianças vão para se tornarem adultos”.

Os modos educativos de interrupções da infância são muitos, mas trago nesse texto o Ensino Fundamental de Nove Anos como um desses modos, com o objetivo de ampliar o tempo de duração das crianças no Ensino Fundamental rompe com o tempo de duração da infância através da escolarização e não falo do espaço da EMEF ou do CMEI, mas do discurso e tensões que se instauraram nos cotidianos com tal política.

O Ensino Fundamental de Nove Anos na legislação oficial



Figura 16 – Espaçotempos da sala de aula.

Pretendo fazer uma análise dos documentos oficiais, leis, pareceres e resoluções que trazem o Ensino Fundamental de nove anos, inicialmente como meta, como orienta a lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, e depois como obrigatoriedade a partir da lei 11.274 de fevereiro de 2006.

O Ensino Fundamental de Nove Anos amplia o tempo de duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, inserindo as crianças desde os seis anos de idade nesta etapa da Educação Básica. Tal ampliação passou a ser discutida no Brasil desde 2001 com o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005, com o prazo de até 2010 para que todas as regiões pudessem implementar o novo Ensino Fundamental em seus municípios. Essa mudança alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei número 9394/96, nos artigos. 6, 30, 32 e 87, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental." (NR)

"Art. 30º.

II – (VETADO)"

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]

"Art. 87º [...]

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

- a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
- b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e
- c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;

O interesse em aumentar o número de anos do ensino obrigatório no Brasil não é recente, o que podemos observar na LDB 4.024 ,

A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para o ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE (BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais – 2004, p. 14).

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – admite a matrícula no Ensino Fundamental de Nove Anos, a se iniciar aos seis anos de idade; Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – estabelece o Ensino Fundamental de Nove Anos como meta da educação nacional. Conforme citado no Plano Nacional de Educação (PNE),

Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da Educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2001, p. 56).

Como objetivos e metas temos citados,

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.
2. Ampliar para nove anos a duração de ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2001, p. 59).

Conforme o PNE, a determinação legal de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar o ingresso mais cedo das crianças no

sistema de ensino para que possam prosseguir os estudos (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2001).

O PNE sinaliza que a ampliação do ensino fundamental obrigatório de oito para nove anos, com início aos seis anos de idade é uma medida importante, pois em comparação com os demais países, no Brasil o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio. Lembrando que tal implantação deve ocorrer de forma progressiva com a inclusão das crianças de seis anos, buscando assegurar a qualidade do processo educativo e respeitando o tempo da infância das crianças de sete e oito anos (BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2001).

A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 (nove) anos de duração, com início aos 6 (seis) anos de idade é a reafirmação pelo Estado do Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infra-estrutura adequada, como podemos observar na Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010,

Art. 3 O Ensino fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4 É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

O amparo legal para a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos se constitui dos seguintes dispositivos (VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação – documento orientador, 2010, p.11):

Parecer/Resolução	Definições
Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB6/2005):	- Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2004,	- Visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005	- Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005	- Orienta quanto à matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.
Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006:	- Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006	- Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.
Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006	- Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007).	- Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de Nove Anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007	- Exame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de Nove Anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008:	- Afirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destaca princípios essenciais para a avaliação.
Parecer CNE/CEB nº 22/2009, de 9 de dezembro de 2009	- Apresenta diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a partir de muitos questionamentos apresentados pelos Estados e Municípios que iniciaram a implantação.

Nesse texto darei destaque a alguns pareceres como: o parecer nº 3/2005 que define as normas para ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos; o Parecer nº 6/2005 que define normas para a matrícula dos alunos no Ensino Fundamental de Nove Anos; o Parecer nº 4/2008 que reafirma a importância da

criação de um novo Ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir de 6 anos completos ou a completar; a Resolução nº 7 de 2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos; e a resolução nº 5 de 2009 que trata das Diretrizes para a Educação Infantil.

Com o objetivo de explicar o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental, fez-se necessário a publicação de um documento que pudesse orientar nesse processo de transição, e aqui cito as “Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos” de 2004, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que trata de um documento explicativo e informativo em relação a proposta de ampliação do novo Ensino Fundamental, onde discute a necessidade de acontecer tal ampliação no Brasil. Paralelo a esse documento, o MEC publica um encarte que pretende informar sobre as ações desenvolvidas no programa “Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos” até julho de 2004.

Outro documento que circula nas escolas e teve destaque no momento da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos foi o “Passo a Passo do processo de implantação”, documento produzido pelo Ministério da Educação em 2009 com o objetivo de subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidades escolares e demais órgãos e instituições. Nele também constam perguntas e respostas mais frequentes sobre o processo de implementação.

Para se chegar a ampliação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, uma discussão intensa se fez e muitas dúvidas surgiram nas secretarias de educação e nas escolas, no que diz respeito às matrículas, ao planejamento das turmas, ao espaço físico, ao quadro e professores, à formação dos profissionais, à adequação do mobiliário, ao material didático-pedagógico, à proposta curricular e ao processo de avaliação.

O documento “Passo a passo do processo de implementação” de 2009, traz de forma detalhada questões sobre a matrícula, a formação das turmas, a infra-

estrutura, a formação dos professores e o currículo. A implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos se fará com acréscimo de um ano no início dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, as crianças que tenham 6 anos completos ou a completar até o início do ano letivo deverão ser matriculadas no Ensino Fundamental.

As crianças de 4 a 5 anos deverão ser matriculadas na pré-escola e a escola deve assegurar um currículo adequado às novas exigências de aprendizagens dessas crianças. De acordo com o Parecer CNE⁸/CEB nº 4/2008, a organização do Ensino Fundamental de Nove Anos supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da pré-escola, destinada, agora, às crianças de 4 a 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade.

A Educação Infantil é um direito e se constitui pela luta por reconhecer esse direito e das crianças usufruírem de um espaço adequado e educativo, como nos coloca Côco (2013),

A afirmação da EI integra a luta por reconhecer o direito de todas as crianças de usufruírem de um espaço coletivo no seu processo de educação, associado ao espaço privado destacado pela presença da mãe. Esse reconhecimento aparta expectativas compensatórias (para crianças integrantes de famílias problemáticas) e/ou segregadoras (restritas às crianças cujas mães são trabalhadoras fora do espaço doméstico). Ainda que a EI tenha uma longa data de existência, sua trajetória associada ao setor da assistência social com políticas de focalização de segmentos populares e mães trabalhadoras, ainda carrega estigmas e restrições, especialmente nas faixas etárias menores. Afirmando o direito de todas as crianças à riqueza das aprendizagens que podem ser mobilizadas os coletivos, temos o desafio de marcar sua especificidade, ancorados nas proposições. Uma especificidade que, além de muitas vezes marginalizadas, tem sido cooptada pelo modelo escolar, por uma lógica de antecipação do Ensino Fundamental (CÔCO, 2013, p. 192).

Como o direito à educação infantil tem sua particularidade que difere do ensino Fundamental e, daí, a necessidade de uma articulação entre esses dois *espaçotempos*, não para transferir para a educação infantil a lógica do ensino

⁸ Conselho Nacional de Educação (CNE).

fundamental ou vice-versa, mas para um diálogo entre ambos, uma vez que o Ensino Fundamental de Nove Anos transita nos dois lugares.

A educação infantil ainda não é etapa obrigatória, nem pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental é etapa obrigatória da Educação Básica, e direito subjetivo do cidadão, tenha ele frequentado ou não a educação infantil (BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação, 2009).

Talvez, com a tentativa de romper com a disciplinarização colocada a partir da seriação, a proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos sinalize a possibilidade das escolas se organizarem em ciclos de aprendizagem, o que não é algo novo, mas já sinalizado na LDB no artigo 23,

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 21).

A possibilidade de mudança, de turmas seriadas para ciclo, contribuiu no que se refere à organização da proposta curricular, dos conhecimentos e conteúdos e da avaliação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, possibilitando que o aluno tenha continuidade na aprendizagem. Uma vez que nos dois primeiros anos desse ciclo, a avaliação não se dá por nota, e sim por conceito, então o aluno tem três anos para se apropriar da alfabetização, conforme consta no parecer nº 04 de 2008:

3 – A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade.

4 – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro

ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.

6 – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

9 – A avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns princípios essenciais:

9.1 – A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;

9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;

9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;

9.4 – É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

9.5 – A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização.

Outra questão discutida, diz respeito à infra-estrutura, o espaço físico deve ser adequado para receber as crianças de 6 anos, uma vez que essas crianças vem da educação infantil que tem o brincar como ponto primordial no currículo. Uma dúvida que surge é se é possível utilizar o espaço da educação infantil para atender as crianças do Ensino Fundamental de Nove Anos. Segundo o documento do ministério da educação “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (2009) não é recomendável, mas se for utilizada, deveria ser orientada pelos interesses do desenvolvimento das crianças, por faixa etária.

Pode-se utilizar o espaço de instituições de educação infantil para atender as crianças do Ensino Fundamental de nove anos?

Não é recomendável que se utilizem instalações de instituições de Educação Infantil para o atendimento do Ensino Fundamental sem a devida adaptação. Esta deverá sempre ser orientada pelos interesses do desenvolvimento das crianças por faixa etária (BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação, 2009, p. 22).

A formação de professores, para atuar com o Ensino Fundamental de Nove Anos, segue o parecer CNE/CBE nº 4/2008 que admite portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico.

Os professores desses três anos iniciais, com formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas, preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar, admitindo-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico (Parecer CNE/CBE nº 4/2008).

Para além da obrigatoriedade da idade mínima para ingresso no ensino fundamental e sua forma de organização estrutural, faz-se necessário uma revisão da proposta pedagógica do ensino fundamental que incorporará as crianças de seis anos, essa discussão é realizada tanto nas orientações de 2004, onde a ampliação do Ensino fundamental ainda é uma proposta,

As propostas pedagógicas [...] devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes de todo de cada indivíduo [...] (BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais – 2004, p.15).

quanto no parecer nº 6/2005, onde vincula a oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos,

os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos, especialmente em termos de recursos humanos, organização do tempo e do espaço escolar, considerando, igualmente, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos, bem como os reflexos dessa proposta pedagógica em políticas implementadas pelo próprio Ministério da Educação como, por exemplo, na distribuição de livros didáticos; (Parecer CNE/CEB nº 6/2005).

e podemos mais tarde acompanhar algumas mudanças na resolução nº 7, de dezembro de 2010 que fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos,

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, p. 3).

É preciso, como afirmam vários documentos, pareceres e resoluções, uma nova estrutura tanto para o Ensino Fundamental como para a Educação Infantil, um currículo que valorize o brincar, a ludicidade e as experiências dos alunos, uma avaliação que valorize os saberes dos alunos e acompanhe o processo de aprendizagem. Porém, as conversas com as professoras apontam várias falhas no processo de implementação e implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

- No CMEI o foi mais difícil nesse processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos? (Kelen)
- Essa mudança foi muito radical no início, as crianças eram muito imaturas, tiveram crianças que pularam do grupo 5 para o 1º ano devido a idade, quer dizer que pularam um ano, não frequentaram o grupo 6, e isso foi um ponto difícil no CMEI, olha o passo que essa criança deu, ela queimou etapas, quantas coisas perdeu. As crianças que pegaram essa transição foram as mais prejudicadas, as outras não, estão caminhando bem. (Professora Anália – CMEI)
- A gente ouviu muito nos cursos, ou encontros dos professores de EMEF e CMEI falas do tipo: - Vocês deveriam colocar as crianças no ritmo de EMEF, porque quando chegam aqui temos que adequar as crianças a EMEF. Eu ouvi essa fala. (Pedagoga Márcia - CMEI)

- O que seria colocar as crianças no ritmo da EMEF? (Kelen)
- O que acontece é que nós, que trabalhamos no CMEI, com Educação Infantil, somos bombardeadas, o pensamento que tem é de que a gente não trabalha, só brinca. (Professora Anália – CMEI)

Crianças pularam uma turma, deixaram de vivenciar as experiências do CMEI, da Educação Infantil, em nome da escolarização mais cedo. Bom ou ruim? Para a professora muita coisa se perde, quando falamos em infância, criança e Educação Infantil. Talvez a criança perca a oportunidade de viver o espaço da infância mais um pouco, de brincar mais um pouco, de aprender mais um pouco sem tanta cobrança, por que ela agora vai ser colocada no ritmo da EMEF.

Qual é o ritmo da EMEF? Alfabetizar. Fazer dever. Horários. *Espaçostempos* marcados. Tempo Cronos. Sala de aula. Fila. Disciplina. E o ritmo do CMEI? Brincar. Cantar. Roda. Desenhar. Passear. Pintar.

No desejo de viver o *temporitmo* do CMEI e da EMEF nesse processo de implementação e implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, para além dos documentos, foi necessário uma pesquisa mais local, então precisei para além do espaço da Educação Infantil, onde atuo como pedagoga, vivenciar o espaço do Ensino Fundamental no município de Vitória e acompanhar esse processo.

O Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de Vitória

Ao lançarmos nosso olhar para as questões mais locais, nessa pesquisa, pretendo investigar como no sistema Municipal de Ensino de Vitória foi possível discutir questões referentes a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, levando em consideração os documentos federais de ampla circulação nas escolas do município. Assim, algumas questões mais pertinentes, presentes nas falas das professoras e pedagogas, dizem respeito aos *espaçostempos*, à proposta pedagógica e à avaliação que, segundo elas, interferiu na rotina das EMEFs e CMEIs.

A idade para a criança ingressar no Ensino Fundamental de nove anos, segundo as orientações legais e as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é a partir dos seis anos de idade completos até a data de corte determinada pelo sistema. No Município de Vitória, local da pesquisa, no início das discussões em 2008, ficou determinado pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV) que a criança deverá ter seis anos completos até 1 de março, conforme o Art. 59 da resolução do COMEV nº 07/2008. “Art. 59. Os alunos que completarem 6 (seis) anos após a data do 1 de março deverão matricular-se nos Centros de Educação Infantil conforme reorganização dos grupos de idade dessa etapa da Educação Básica” (COMEV, 2008).

A determinação do COMEV segue as orientações do CNE explicitas no parecer 6/2005 e 3/2005 que tratam dos estabelecimentos de normas para ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Cada município é responsável pela implementação respeitando algumas normas, como: nas redes municipais e estaduais a implementação deve ocorrer em regime de colaboração; é prioridade assegurar a universalização no Ensino Fundamental da matrícula na faixa etária dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos; não deve ser prejudicada a oferta e a qualidade da Educação Infantil; os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos; os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental; para a avaliação da Educação Básica, em que certamente ocorrerão impactos, devem ser discutidas as decisões de adequação (Parecer CNE/CEB 6/2005).

Uma questão muito discutida em âmbito nacional e em particular no município de Vitória, diz respeito à data corte para ingresso dos alunos no ensino fundamental, o CNE determina que os alunos que completarem 6 anos até primeiro de março deverão ser matriculados no Ensino Fundamental de Nove Anos. E, no município de Vitória, após várias discussões junto às escolas, acontece uma mudança no que diz respeito à data corte, ampliando do dia 1 de março para 31 de março. Nesse sentido amplia a possibilidade de mais alunos ingressarem no Ensino

Fundamental, o que agradou a alguns pais, porém ainda existe uma briga para que a data corte aconteça até o mês de junho.

Com o objetivo de orientar as escolas, a Secretaria cria um “Documento orientador – Ciclo inicial de Aprendizagem”, publicado em 2010, e reescrito em 2011 e 2012 devido à demanda das escolas e determinação do COMEV. O documento foi discutido nas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, uma vez que a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos atinge diretamente as escolas de Educação Infantil. A elaboração desse documento contou com uma equipe sistematizadora de assessoras da SEME e também professoras e pedagogas das escolas, sua discussão levou em consideração principalmente os conteúdos pedagógicos e a proposta de avaliação.

O documento traz uma discussão relevante sobre o que é o Ensino Fundamental de Nove anos, com base nos documentos e pareceres federais. O texto é dividido em dois momentos, no primeiro traz a legislação que regulamenta sua ampliação, a data corte e a reorganização do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Vitória. E no segundo momento fala do ciclo inicial de aprendizagem, explica o que é o ciclo, o tempo de duração, a organização, o currículo, a alfabetização e propõe conhecimentos e objetivos sinalizando o que as *crianças*alunos deverão aprender no ciclo de aprendizagem, trazendo como referência a avaliação.

Esse documento segue as orientações da legislação federal no que se refere aos três pontos básicos para implementação e ampliação do ensino fundamental, como: matrícula, proposta pedagógica e avaliação. Como cada município deve, a partir de sua realidade e necessidade, organizar as mudanças para efetivação de tal política, em Vitória, foi criado o documento orientador que objetiva unificar o atendimento nas unidades.

A partir desse documento orientador temos dois movimentos de maior relevância, que são: o corte etário e a estrutura física das EMEFs e CMEIs. O corte etário indica que os alunos com 6 anos completos ou a completar até 31 de março

deverão ser matriculados no Ensino Fundamental, o que acarretou mudanças nas demais turmas, principalmente nos CMEIs. A estrutura física de algumas EMEFs não comportava mais turmas, no caso o 1º ano, ou seja, os alunos do 1º ano deverão permanecer no espaço físico da Educação Infantil mesmo sendo alunos do Ensino Fundamental.

O que isso quer dizer? Os alunos de 6 anos seriam alunos do grupo 6 (antigo Pré) se fossem matriculados na Educação Infantil, mas como agora são alunos do Ensino Fundamental de 9 anos devem ser matriculados no Ensino Fundamental, porém ocupando o espaço físico da Educação Infantil. Mesmo ocupando o espaço físico da educação infantil, o aluno deve seguir a rotina do Ensino Fundamental que exige horário de recreio limitado, mais atividades dirigidas, conteúdos divididos pelas áreas de conhecimentos e foco na alfabetização e letramento.

A inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, segundo o documento orientador da Secretaria Municipal de Educação de Vitória – 2010, deixa claro que se deve conceber uma nova estrutura de organização curricular e (re)significar a “concepção de criança/infância, currículo, avaliação, planejamento, ensino/aprendizagem, conhecimento, mediação pedagógica, tempos/espacos de aprendizagem, linguagem, alfabetização” (VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação – Documento orientador, 2010, p. 14).

Ainda de acordo com o documento orientador da Secretaria Municipal de Educação de Vitória,

[...] a criança ao ingressar no Ensino Fundamental de Nove Anos no Ciclo Inicial de Aprendizagem não deixa de ser criança. Daí a urgente necessidade de os *espaçotempos* das escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF, se constituírem enquanto *espaçotempos* do brincar e aprender, de forma que o processo de transição dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI para as EMEF seja um processo de continuidade, na perspectiva da produção e apropriação dos diferentes conhecimentos, com os seus devidos aprofundamentos e sistematização (VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação – Documento orientador, 2010, p. 15).

Nesse sentido, no Município de Vitória, a reorganização do Ensino Fundamental de Nove Anos segue orientação da Resolução nº 07/2008 do COMEV, no art. 2º que destaca a organização das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, obedecendo ao critério de Ciclo Inicial de Aprendizagem. O Ciclo Inicial de Aprendizagem é uma tentativa de seguir orientações do parecer 4/2008 que sinaliza o “ciclo da infância” para os três anos iniciais como período voltado à alfabetização e ao letramento.

As unidades de ensino poderão apresentar projetos de organização em ciclos de aprendizagem para todo o Ensino Fundamental, desde que este seja autorizado pela SEME e aprovado pelo COMEV. “Art. 2 A organização das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental obedecerá aos critérios do Ciclo Inicial de Aprendizagem de acordo com regulamentação específica deste conselho” (COMEV, 2008).

As Unidades de Ensino que estiverem no processo de transição do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos deverão se orientar pelos critérios do Ciclo de Aprendizagem para o funcionamento das duas primeiras séries do Ensino Fundamental.

O Ciclo de Aprendizagem significa uma forma de organização administrativa e pedagógica que implica em alguns fundamentos importantes para o processo de aprendizagem das crianças, objetivando respeitar as trajetórias de vida, a temporalidade necessária e as diferentes formas de aprendizagem. Visa, dessa forma, romper com o currículo conteudista e busca implementar uma proposta curricular que transforme a escola em espaço de socialização e produção de saberes (VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação – Documento orientador, 2010).

No documento também consta uma discussão sobre currículo, onde aponta que currículo no ciclo inicial de aprendizagem tem o objetivo de consolidar a democracia, entendendo que esse currículo possibilita a troca e a constituição de

conhecimentos, valorizando as diferentes culturas presentes na escola, ampliando as possibilidades de dialogar com a diversidade. “Nessa perspectiva, o currículo não se esgota num objeto estático: currículo é práxis, é relação, é experiência, é sistematização de conhecimentos. Currículo é vida é dinâmica, é tudo o que pensa sobre a escola e tudo que se concretiza em prática pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, apud, VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação – Documento Orientador, 2010, p.20).

O Ciclo Inicial de Aprendizagem, que corresponde aos 1º, 2º, 3º anos do Ensino Fundamental, entende que as crianças devem ser alfabetizadas nesse período. Iniciando o processo no 1º ano do ciclo e finalizando no 3º ano do ciclo, entendendo que dessa forma a apropriação da leitura e escrita aconteça de fato. O documento orientador também prevê os componentes curriculares como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Essas áreas devem ser implementadas de forma interdisciplinar sem perder a especificidade de cada uma.

Assim, o documento traz, para cada componente curricular, conhecimentos e objetivos. Na ficha de avaliação foi criado um espaço para que o professor possa preencher os dados referentes ao aluno, ou seja, deve indicar se o aluno alcançou ou não aquele objetivo. A avaliação no Ciclo inicial de alfabetização está atrelada a essa ficha, embora o documento orientador pontue que a avaliação deve ser contínua e permanente, compreendendo os avanços da apropriação do conhecimento tanto da criança quanto da professora.

A proposta de avaliação no Ciclo Inicial de Aprendizagem deve ser vista não somente como ponto de chegada, mas como ponto de partida da organização do trabalho pedagógico. Uma avaliação que dê conta do que precisa ser ensinado, quando, por que e como. O desafio é repensar os conceitos aqui presentes e também aqueles relativos à centralidade da avaliação somativa e à limitação das práticas de retenção (MAINADES, 2007). (VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação – Documento Orientador, 2010, p.44).

Outra discussão é sobre alfabetização, seguindo o documento orientador publicado pelo município de Vitória, a alfabetização é entendida como prática social entendendo a criança como produtora de cultura, portadora de linguagem e sujeito histórico,

Portanto, a sistematização dos conhecimentos específicos nesse processo deve ser implementada no Ciclo Inicial de Aprendizagem, iniciando no 1º ano de forma que todas as crianças ao chegarem ao 3º ano do Ciclo Inicial de Aprendizagem tenham se apropriado da leitura e da escrita. Lembrando que nos anos seguintes devem ser aprofundados os conhecimentos relativos à leitura e à produção de textos (VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação – Documento Orientador, 2010, p.21).

A proposta de alfabetização acontece de maneiras diferentes nos CMEIs e nas EMEFs, nos CMEIs não existe a obrigatoriedade das *crianças* saírem lendo e escrevendo, porém existe um trabalho voltado para a alfabetização e letramento desde o Grupo 1⁹, já nas EMEFs os alunos precisam saber ler e escrever de fato, então, existe todo um planejamento com atividades direcionadas à aprendizagem da leitura e escrita e uma cobrança da secretaria de educação e das famílias.

Em relação à estrutura física, há nos CMEIs salas organizadas por cantinhos de interesses como: cantinho da matemática; cantinho da leitura e escrita; cantinho dos jogos e brincadeiras. As mesas e cadeiras são dispostas em pequenos grupos e o trabalho pedagógico envolve atividades individuais e/ou coletivas. Além disso, as atividades não são aplicadas ao mesmo tempo para todos os alunos, ou seja, no momento em que um grupo está na atividade de leitura e escrita outro grupo pode estar no cantinho de jogos, o que diferencia a organização física e pedagógica nas EMEFs.

Nas EMEFs, as salas têm uma disposição de mobiliário onde cada aluno tem sua mesa e cadeira de forma individual. As atividades geralmente são realizadas por todos ao mesmo tempo, salvo em momentos específicos em que são realizadas atividades em pequenos grupos. Os cantinhos são minimizados e usados em tempos específicos sob a orientação do professor.

⁹ Grupo 1 se refere ao antigo berçário que atende crianças de 6 meses a 1 ano.



Figura 17 – Cantinhos como possibilidade de aprenderensinar no CMEI.

Os conteúdos ou áreas de aprendizagem também se diferenciam. Nos CMEIs, a proposta curricular segue os documentos como: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998); o Documento orientador: Outro olhar, proposto pelo município de Vitória (2006) e a Resolução nº 05/2009, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil e distribuem os conteúdos em eixos de aprendizagem, tais eixos são contemplados nos projetos trabalhados.

Na EMEF, a proposta se pauta nas disciplinas por área de conhecimento, em que cada professor tem um conteúdo a ser desenvolvido, o que gera uma maior fragmentação do conhecimento. Quando se desenvolvem projetos, são sempre dentro de alguma disciplina ou envolvendo mais de uma disciplina, com uma proposta interdisciplinar.

Quando falamos no “Ensino Fundamental de nove anos”, estamos dando outra dimensão para questões como: a avaliação; a alfabetização; os *espaçotempos* e o brincar. Dimensões que se encontram entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, não estão nem lá nem cá, estão no entre-lugar não como espaço físico demarcado, mas que não se localizam de maneira fixa, permanente,

transitam nos dois *espaçotempos*. Nesse sentido, as concepções de criança e de infância precisam ser repensadas, ressignificadas e discutidas pelas professoras. Não basta apenas seguir os documentos prescritivos, antes, porém, é preciso entender como tais dimensões atravessam o vivido e a experiência das professoras e das crianças.

Entendo que, a partir do Ensino Fundamental de Nove Anos, e ao receber os alunos do 1º ano, a configuração do CMEI mudou, e mudou também a maneira de pensar das professoras. Observamos, também, certa mudança na forma como a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) está lidando com as professoras dos grupos 6 do CMEI e as professoras dos 1º, 2º e 3º anos do ciclo de aprendizagem, acreditando que necessitam de formação específica. Dentro desse contexto, a proposta curricular foi reformulada, o processo de avaliação foi modificado, os pais foram chamados para esclarecimento de dúvidas e os alunos cumprem uma rotina dentro do CMEI que se espelha na EMEF.

Logo, a partir da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, muitas discussões estão sendo feitas e com elas algumas problematizações são possíveis. Na tentativa de dialogar com os dois *espaçotempos* de implementação do novo Ensino Fundamental fui até lá, conversei com os sujeitos e a partir dessas conversas, e também da participação nas atividades e nas aulas realizadas durante o tempo da pesquisa, foi possível entender um pouco o que se passa nesses espaços. Acredito que o currículo, foco dessa pesquisa, tem sido falado, entendido e vivido de diferentes formas nos *espaçotempos* e em particular a partir da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, mas a experiência do currículo só pode ser vivida pelos sujeitos que estão nas escolas.

O Ensino Fundamental de Nove Anos nos trabalhos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped)



Figura 18 – Movimentos da aula de música.

Ah! Ainda tem mais
uma coisa a professora
disse na aula que o vento
espalha as sementes
(BEDRAN, 2003, p. 18).

Com o intuito de mapear algumas pesquisas que estão sendo realizadas no Brasil, que discutem sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, nossa proposta foi fazer um levantamento dos textos publicados e apresentados na Anped por ser uma entidade/associação sem fins lucrativos que, ao longo dos seus mais de 30 anos, tem buscado fortalecer e divulgar a pesquisa na área da Educação no Brasil. A partir desse mapeamento foi possível conhecer autores e artigos que dialogam com nossa pesquisa e verificar em que se aproximam e se afastam de nossa temática de estudo.

No que diz respeito ao mapeamento realizado na Anped, faremos um recorte de quatro dentre os 23 Grupos de Trabalho (GT) dos anos de 2001 a 2013. A escolha dos quatro GTs: GT7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos); GT10 (Alfabetização leitura e escrita); GT12 (Currículo) e GT13 (Educação

Fundamental), se deu devido a relação direta dos temas com as discussões realizadas nesta pesquisa, o recorte temporal (2001 a 2013) se deu devido a data do Plano Nacional de Educação, documento que apresenta como meta o Ensino Fundamental de Nove Anos.

As pesquisas cujos títulos apresentavam estudos sobre “Ensino Fundamental de Nove anos” foram foco de análise. O que pude constatar é que apenas a partir de 2009 foram apresentados trabalhos com o tema “Ensino Fundamental de Nove Anos” e com um quantitativo pequeno em cada Grupo de Trabalho (GT) pesquisado. No GT7 temos três pesquisas apresentadas, uma em 2012, outra em 2010 e outra em 2009, no GT 10 temos uma pesquisa em 2009 com o foco no 1º ano, no GT 12 não foi apresentado nenhuma pesquisa com o tema e no GT 13 temos seis pesquisas, sendo duas em 2010, uma em 2011, duas em 2012 e uma em 2013, como apresentado no quadro abaixo:

GT/ANO	2009	2010	2011	2012	2013
GT7	1	1	0	1	0
GT10	1	0	0	0	0
GT12	0	0	0	0	0
GT13	0	2	1	2	1

Quadro 1 - Quantitativo de trabalhos apresentados na Anped do ano de 2009 a 2013.

De uma maneira geral, as pesquisas apresentadas tratam do impacto da implementação e ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos nas escolas de ensino fundamental e de educação infantil no âmbito dos alunos, professores e gestores, onde podemos constatar que o tema mais enfatizado se refere à transição dos alunos de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em que as discussões focalizam o impacto das mudanças ocorridas com base na opinião dos alunos e dos professores. Algumas questões mais enfatizadas foram: como os alunos perceberam tal mudança? Como essa mudança interfere na proposta curricular dos municípios e escolas pesquisadas? De que forma ocorreram modificações na infraestrutura das escolas? Como a infância está sendo pensada nesse contexto?

Tais questões têm semelhanças com a pesquisa que apresentamos, onde nossa tentativa foi discutir: o Ensino Fundamental de Nove Anos e sua implantação e implementação no município de Vitória; como essa proposta está sendo vivida pelos sujeitos praticantes do cotidiano escolar: *criançasalunos* e professoras; o currículo vivido pelos sujeitos a partir da implementação; e de que forma as *criançasalunos* vivenciam tais mudanças. Com o intuito de analisar algumas semelhanças e diferenças com esta pesquisa me proponho a apresentar de forma sintetizada as pesquisas apresentadas na ANPED.

Na pesquisa apresentada em 2009 no GT 7 “O que é ser criança e viver a infância na Escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de 9 anos”, a autora Arleandra Cristina Talin do Amaral (UFPR) faz alguns questionamentos: o que é ser criança e viver a infância na escola? Quais as estratégias que as crianças constroem entre elas e com os adultos para a apropriação dos processos educativos na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos?

Com o objetivo de compreender o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e compreender as interações criança-criança e criança-adulto, sobre o que é ser criança e viver a infância na escola de Ensino Fundamental, a pesquisadora faz uso da pesquisa etnográfica e observação registrada em diário de bordo. Ao analisar as mudanças ocorridas em um município do Paraná quanto ao corte etário, a pesquisadora observa que houve uma antecipação das crianças de cinco anos para o Ensino Fundamental contrariando a legislação nacional que define o corte etário para início de março do corrente ano.

A pesquisadora foi até as crianças para ouvi-las e percebeu uma mudança no que se refere aos tempos e espaços da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as crianças falam de menos tempo para brincar e para descansar com uma sobrecarga de atividades e cobrança nos conteúdos do Ensino Fundamental.

A pesquisa apresentada no GT 10 em 2009 “As práticas de alfabetização em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental no município de Aracruz”, a autora Eliane Cristina Freitas de Souza (UFES) teve como foco as práticas das professoras alfabetizadoras do município de Aracruz-ES frente aos documentos federais, estaduais e municipais a partir de 1990, onde é possível visualizar mudanças desde a organização do tempo escolar até novas perspectivas alfabetizadoras.

A autora traz uma discussão sobre as mudanças na concepção de alfabetização a partir da década de 80 com os estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky que ancorada às teorias construtivistas passa a incorporar o discurso oficial e acadêmico, como solução para os problemas da educação. Traz também a teorização de alfabetização e letramento baseada nos estudos de Soares (2003). E junto com Pérez (2008), entende que: a alfabetização envolve dimensões políticas; sociais; culturais; econômicas; epistemológicas; pedagógicas, além de ser um processo dialógico.

O foco do estudo foi na produção textual (oral e escrito), de leitura e o trabalho com o conhecimento sobre o sistema de escrita da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons. O método usado foi o estudo de caso numa abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico, por permitir aproximação sujeito objeto, pela qual se estabelece relação dialógica e, nesse caso, faz uso das teorias de Bakhtin.

A pesquisa de campo teve início em março de 2009 em duas escolas selecionadas a partir dos resultados do Ideb, uma com maior desempenho e outra com menor desempenho. Os dados foram coletados por meio de observação participante, entrevistas, fotografias, gravações em áudio e filmagens.

Na pesquisa apresentada em 2010 no GT 7 “Os efeitos na Educação Infantil do Ensino Fundamental de nove anos. Um estudo em Municípios Catarinenses”, a autora Rute da Silva (UFSC), teve como objetivo desmontar o estudo da implementação do Ensino Fundamental de Nove anos em municípios de Santa

Catarina, analisando também seus possíveis efeitos na Educação Infantil. Assim, o objetivo geral foi desdobrado em dois objetivos específicos: indagar sobre a ampliação do Ensino fundamental de nove anos e a reorganização da Educação Infantil e, averiguar se a implantação dos nove anos do ensino no Ensino Fundamental tem ampliado as vagas para a Educação Infantil e, dessa forma, entender se tal implantação está ou não fragilizando o direito da criança que completa 6 anos de idade no decorrer do ano letivo. Para tanto, foi necessário entender como vem sendo realizada a devida articulação entre essas duas etapas da educação Básica e como se dá a prática da avaliação do ensino e aprendizagem das crianças diante desse contexto de mudanças.

A metodologia usada para a realização da pesquisa foi baseada no ciclo de políticas de Stephan Ball e Richard Bowe. Foram realizados questionários junto às nove secretarias de Educação de Santa Catarina e quando necessário foram feitas visitas e entrevistas com técnicos e responsáveis. Além do questionário, foram analisados documentos das redes de ensino e dos Conselhos Municipais de Educação.

Em outra pesquisa realizada em 2010 no GT 13 “Ensino Fundamental de nove anos, análise de uma experiência no interior do Estado de São Paulo”, a autora Bianca C. Correa (USP) teve como objetivo estudar o processo de incorporação e permanência de crianças de seis anos de idade em escolas de Ensino Fundamental. A metodologia usada foi de cunho qualitativo e, como campo de investigação, apresenta a legislação educacional em vigor em uma escola de Ensino Fundamental do sistema municipal de educação de uma cidade do interior de São Paulo.

Uma questão abordada na pesquisa de Correa (2010) é: porque ampliar um ano o ensino fundamental? Os documentos do MEC apontam que com a ampliação do Ensino Fundamental teremos um potencial aumento nas oportunidades de aprendizagem para as crianças. Os documentos apontam também para a reelaboração da proposta curricular e formação adequada dos professores.

Embora os documentos apontem uma reelaboração da proposta curricular, não explica qual seria a natureza do trabalho a ser realizado nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, apenas diz que não deve ser só alfabetizar e também não deve ser o conteúdo da 1ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.

Outra questão apontada por Correa (2010) nos documentos do MEC é a importância do brincar no trabalho com as crianças, brincar como expressão legítima e única da infância, porém nos encontros de formação o que se via era o foco na alfabetização. As concepções não foram alteradas, havendo mudança apenas na nomenclatura e não na organização de uma nova proposta curricular, como sinalizam vários documentos do MEC.

Segundo Correa (2010), as condições materiais para essa nova escola não condizem com as promessas feitas. Os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos não foram repensados para atender as crianças, só foram adquiridas cadeiras e jogos pedagógicos. A avaliação era compreendida como processo mecânico, onde foram usadas fichas individuais com 5 áreas específicas, 17 tópicos e 95 aspectos a serem observados e classificação de alunos como pré-silábico, silábico e alfabético.

Outra pesquisa apresentada no GT 13 “A implantação do Ensino Fundamental de Nove anos em escolas municipais de Campinas – SP: o olhar dos gestores”, a autora Vera Lucia de Carvalho Machado (PUC), teve como objetivo conhecer o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Campinas. A pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais e foram entrevistados dois gestores.

As entrevistas com os gestores permitiu identificar como ocorreu tal implantação, a organização do espaço físico e do trabalho pedagógico. A primeira questão levantada pelos gestores diz respeito às reclamações dos professores pela falta de formação para o trabalho com o 1º ano. A segunda reclamação foi em relação a não participação dos pais nas discussões, que ficou no âmbito da informação. E uma terceira reclamação diz respeito ao espaço físico adequado, aos mobiliários,

parques e materiais pedagógicos que devem ser adaptados aos alunos de 6 anos.

Apesar das dificuldades encontradas na organização dos espaços tempos para a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos e a falta de formação continuada adequada para os professores, os gestores visualizaram tal mudança como positiva.

No ano de 2011, apenas uma pesquisa no GT 13 foi apresentada “Acompanhando uma turma de crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental: o início do processo de escolarização”, as autoras Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG) e Kely Cristina Nogueira Souto (UFMG) tiveram como objetivos descrever e analisar o início do processo de escolarização de um grupo de crianças em sua entrada no Ensino Fundamental aos seis anos.

Para investigar o processo de escolarização, as pesquisadoras trazem para o debate o conceito de cultura escolar. No campo da história da educação, a cultura escolar se propõe a pensar “Saberes, conhecimentos, materialidade escolar e métodos de ensino”, nesse sentido é possível falar em práticas cotidianas e suas várias possibilidades tanto na perspectiva da escola, quanto na dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que as práticas culturais são produzidas pelos sujeitos, elas os produzem, articulando lugares não próprios em um jogo de resistência, táticas e estratégias (CERTEAU, 1994).

O contexto da pesquisa se deu em três eixos: 1º foco no processo de construção da identidade do aluno – construção/apropriação da cultura de pares; 2º processo de aprendizagem em duas áreas (Português e Ciências da Natureza) e 3º analisar os processos de formação inicial dos docentes no contexto da prática pedagógica. Como metodologia foi usada a pesquisa etnográfica, observação participante com filmagem e fotografia.

Alguns pontos observados nas aulas: rotina diariamente escrita no quadro; preocupação com o bem estar físico das crianças; cuidado com os artefatos

escolares; tom de voz baixo da professora ao se dirigir aos alunos; roda de conversa e a prática de uma criança ajudar o outro. As formas de participação da turma foram essenciais para uma entrada no ensino fundamental que propiciou estreita relação entre a identidade do aluno, a cultura de pares e a cultura da sala de aula.

Em 2012 temos uma pesquisa apresentada no GT 7 “A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a ótica das crianças”, as autoras Bianca Cristina Correa e Lorenzza Bucci (USP), elencaram como objetivo analisar o impacto da implantação do Ensino Fundamental de Nove anos sobre a organização do trabalho pedagógico, tanto nesta etapa quanto na pré-escola. Como metodologia, as pesquisadoras se propõem a observar uma turma da pré-escola e essa observação trouxe alguns apontamentos com relação ao olhar das crianças sobre o Ensino Fundamental e a forma da professora lidar com a turma da pré-escola.

A professora pesquisada apresentava nas falas uma imagem negativa das crianças. Existia uma semelhança muito grande com o Ensino Fundamental, onde foram observados combinados semelhantes às regras disciplinares, como: não sair da sala de aula sem avisar; não conversar enquanto o outro fala; conversar baixinho; não atrapalhar a lição. As atividades também apresentavam semelhanças com o Ensino Fundamental. As crianças eram vistas como pequenos adultos e era visível a relação de mando e obediência.

Ao ouvir as crianças foi possível perceber a visão negativa que tem do Ensino Fundamental, para as crianças a professora aparecia como alguém que brigava e dava castigos e que só passava atividade na lousa. A escola aparece como local de castigo e punição, local hostil e perigoso. As crianças falam do que gostam na escola e aparecem os brinquedos e balanço, quando colocam o que não poderia ter na pré-escola falam somente de atitudes: socos; bater; palavrão; briga; bobeira; xingar e morder. As expectativas das crianças quanto ao Ensino Fundamental é que a professora coloca de castigo quem faz bagunça e a lição é

grande e difícil. Uma escola feliz tem que ter circo e palhaço, dança, festa de aniversário, um parquinho e futebol.

Ainda em 2012 a pesquisa apresentada no GT 13 “Da educação Infantil para o Ensino Fundamental: um outro lugar escolar para as crianças de 6 anos”, a autora Maria Renata Alonso Mota (FURG) traz alguns questionamentos interessantes: o que acontece com a infância e a Educação Infantil? E ainda como as condições contemporâneas contribuem para tecer o Ensino Fundamental de 9 anos? Ao afirmar que o Ensino Fundamental está inserido em práticas de governo da infância, pergunta: como essas práticas possibilitam outro lugar escolar para as crianças de seis anos? O texto segue o pensamento de Michel Foucault e autores pós-estruturalistas para discutir as práticas de governo.

O objetivo da pesquisa é analisar os discursos que estão sendo produzidos sobre o Ensino Fundamental de nove anos nas universidades, nas escolas e nos cursos de formação de professores. Material utilizado na pesquisa são os documentos que tratam da política de Ensino Fundamental de nove anos, tanto elaboradas pelo ministério de Educação, como do Estado do Rio Grande do Sul e matérias jornalísticas.

O estudo se divide em três eixos: inclusão, gestão e avaliação e pretende discutir como o sujeito infantil de seis anos é narrado no material coletado. Algumas observações foram feitas: essa nova política para o Ensino Fundamental se configura em outro lugar para as crianças e um outro tempo, um tempo mais longo de aprendizagem formal; a política de Ensino Fundamental de nove anos pode estar contribuindo para um esmaecimento de fronteiras entre a Educação infantil e os anos iniciais de Ensino Fundamental e assim, novas formas de governo da infância. Se antes tínhamos fronteiras tão definidas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental hoje com o Ensino Fundamental de Nove anos percebemos um deslocamento nessas fronteiras e a criança de seis anos mais próximas da lógica escolar.

Outra pesquisa apresentada no GT 13 “Ensino Fundamental de Nove anos: contribuições para a construção de um panorama Nacional de implantação e implementação”, das autoras Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC), Adriana Zampieri Martinati (PUC) e Maria Salete Pereira Santos (PUC). O texto traz referência a data de publicação da lei 11.274 em 2006 e pergunta: como efetivamente, vem se configurando as práticas pedagógicas do novo Ensino Fundamental? Utiliza, como método de pesquisa, teses e dissertações produzidas no Brasil e publicadas na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), com um recorte temporal de 2006 a 2011.

Três categorias foram selecionadas: os nove anos de trabalho escolar; o currículo dos anos iniciais de escolarização; questões relativas à alfabetização e ao letramento.

Os nove anos de trabalho escolar – foco no 1º ano, foram observadas que as turmas do 1º ano apresentavam dificuldades e precariedades quanto ao *espaçotempo*, as atividades, as estratégias pedagógicas, os recursos materiais, permanecendo com a mesma estrutura do modelo de seriação. Manutenção do mesmo currículo, das mesmas atividades e estratégias de ensino. Organização curricular fragmentada e privilegiando as disciplinas.

O currículo dos anos iniciais de escolarização não apresentava mudanças significativas, o que se observou foram: escassez de atividades lúdicas no espaço escolar; foco na apropriação da leitura e escrita; currículo dos anos iniciais igual ao da primeira série;

No que se referem às questões da alfabetização e do letramento algumas questões merecem destaque, como: tempo preenchido quase exclusivamente para atividades de alfabetização e letramento; preocupação dos educadores em atividades de alfabetizar as crianças de seis anos; leitura e escrita trabalhadas como transcrição gráfica de sons e não como processo de comunicação humana; atividades desenvolvidas em sala de aula com enfoque tradicional, como: treino; cópia; repetições; memorização. Contrariamente ao que propõe os documentos

oficiais, a maioria dos trabalhos pesquisados existe uma preocupação com a alfabetização dos alunos mantendo intactos conteúdos e procedimentos da 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos.

Dessa forma, o Ensino Fundamental de nove anos não foi acompanhado de mudanças e adaptações da infra-estrutura, do tempo, do espaço, dos recursos e do currículo. As práticas pedagógicas permanecem cristalizadas no modelo tradicional.

Em 2013, apenas no GT 13 foi apresentado um trabalho com o título “Acompanhando uma turma nos três primeiros anos do Ensino Fundamental: o início do processo de escolarização” das autoras Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG) e Kely Cristina Nogueira Souto (UFMG), o trabalho já havia sido apresentado em 2011 nesse mesmo GT e trata de uma pesquisa focada em três eixos principais: o primeiro deles, relaciona-se ao processo de identidade do aluno em que a criança torna-se membro de uma determinada turma, o que relaciona-se com a construção/apropriação da cultura de pares e da cultura escolar. O segundo eixo refere-se ao processo de aprendizagem em duas áreas, visando à perspectiva investigativa no ensino das Ciências da Natureza. O terceiro núcleo do projeto, apoiando nos anteriores, busca analisar aspectos inerentes ao processo de formação inicial de docentes no contexto da prática pedagógica.

O que nos aproxima nas pesquisas apresentadas são as discussões sobre a infância, o ser criança e viver a infância na escola. Embora com referenciais teóricos diferentes, a pesquisa de Amaral (2009) se propõe a ouvir as crianças no que elas têm a nos dizer sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O texto de Correa e Bucci (2012) também traz a perspectiva de ouvir as crianças em suas expectativas em relação ao Ensino Fundamental, ao observar uma turma da pré-escola.

Outra aproximação, diz respeito aos estudos dos documentos federais nas pesquisas de Souza (2009), de Correa e Bucci (2012) e de Mota (2012). Em

Souza (2009), temos uma análise das práticas das professoras alfabetizadoras frente aos documentos. Em Correa e Bucci (2012), temos um estudo do processo de incorporação e permanência das crianças de seis anos em escolas de Ensino Fundamental com investigação da legislação educacional, foco no brincar, na alfabetização, nas condições materiais e na avaliação. E em Mota (2012), temos como referência as práticas de governo usando como referencial teórico, os estudos de Foucault e os documentos elaborados pelo ministério da educação e do estado do Rio Grande do Sul.

Outras pesquisas como as de Rocha, Martinati e Santos (2012) dão destaque ao currículo dos anos iniciais da escolarização discutindo questões de alfabetização e letramento como preocupação colocada pelos educadores. O texto de Correa e Bucci (2012) também faz uma análise a partir dos documentos federais da proposta curricular, atrelada a formação de professores. Na presente pesquisa, temos como referência a discussão do currículo nesse processo de mudança, nossa análise se centra nos documentos federais e municipais e no cotidiano escolar, com destaque para as *criançasalunos* que vivem essa transição.

No que se refere ao referencial teórico, encontramos apenas na pesquisa de Neves e Souto (2011) o uso das ideias de Certeau (1994). As autoras discutem o processo de escolarização de um grupo de crianças em sua entrada no Ensino Fundamental e falam da cultura escolar e das práticas cotidianas. Na presente pesquisa apresentada nessa tese, Certeau (1994) é um autor referência, uma vez que a abordagem está centrada no cotidiano escolar com apontamentos para as táticas e estratégias dos sujeitos praticantes.

A circulação dos documentos nos cotidianos das escolas

Muitas discussões estão acontecendo na SEME e nas escolas, acerca da proposta curricular para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Nesse momento do texto, tentaremos dar visibilidade a alguns documentos que circulam nas escolas e que, de certa forma, tem subsidiado o trabalho das professoras, servindo de materiais de leitura nos grupos de estudos.

Citamos, então, os documentos e textos que tratam do Ensino Fundamental de Nove Anos e que fazem parte das discussões referentes à proposta curricular. Temos então, os documentos oficiais: “Orientações Gerais” de 2004; “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos - Relatório do programa” de 2004; o documento “Passo a passo do processo de implantação” de 2009 (2ª edição)¹⁰, três coletâneas de textos produzidos pelo MEC e encaminhadas às escolas: “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” de 2007 e “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” de 2009, “Indagações sobre o currículo” de 2009; e as resoluções que fixam as diretrizes curriculares: resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que trata da Educação Infantil e a resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 que trata do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Em se tratando dos documentos oficiais que abordam a legalidade do Ensino Fundamental de Nove Anos, que são: as “Orientações Gerais” de 2004; o documento de “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos - Relatório do programa” de 2004; o documento “Passo a passo do processo de implantação” de 2009 (2ª edição), esses documentos sinalizam a necessidade de reestruturação da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental de Nove anos, uma vez que o aluno de 6 anos não é mais aluno da Educação Infantil, e não é aluno da 1ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, com isso se constitui um outro aluno, o

¹⁰ Esses três documentos já foram discutidos anteriormente, no item “O Ensino Fundamental de Nove Anos na legislação oficial”, retornamos a eles para dar visibilidade a proposta curricular para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

aluno do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos – Relatório do Programa, 2004).

Baseados na LDB 9293/94, que tem como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão, os documentos apontam para uma proposta pedagógica que leve em consideração os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, baseados nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil que coloca o brincar como ponto central do processo. Nesse contexto o lúdico aparece como estratégia para aprendizagem,

[...] Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

- Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados (BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais, 2004, p.16).

O documento “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (2008) afirma que cada escola deve ter uma proposta pedagógica própria para o novo Ensino Fundamental como consta no parecer CNE/CEB nº 4/2008, um novo Ensino Fundamental deve ter um currículo novo, a palavra currículo pode ser associada a distintas concepções e diferentes fatores sócio-econômicos, políticos, culturais que contribuem para que currículo venha a ser entendido como (BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos – Passo a passo do processo de implementação, 2009, p. 14):

- a) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino (LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, novas DCN para o Ensino Fundamental em discussão no CNE);

- b) as áreas do conhecimento (LDB 9394/96 – art. 26, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental);
- c) matriz curricular definida pelos sistemas de ensino (LDB 9394/96 – art. 26);
- d) oferta equitativa de aprendizagens e consequente distribuição equitativa da carga horária entre os componentes curriculares. (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 18/2005);
- e) as diversas expressões da criança (Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);
- f) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 4/2008, Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);
- g) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- h) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

O currículo apresentado nesses documentos é acompanhado de muitos significados e sentidos, um currículo pautado por objetivos, com conteúdos definidos por áreas de conhecimentos indicadas pelo sistema de ensino, que de certa forma, elege aqueles conhecimentos considerados mais importantes do ponto de vista social. Embora existam alguns indicativos de levar em consideração as experiências de aprendizagem dos alunos, o que vemos é a continuidade do pensamento cartesiano, onde currículo ainda é visto como aquela lista de conteúdos a ser seguida e a avaliação, de certa forma, acaba determinando o que deve ser ensinado na escola.

Como nos afirma Oliveira (2011, p. 86 -87),

O primeiro modelo, de escola “pública, laica e universal”, gerado na França, tem como fundamento da ação pedagógica o saber (corporificado na escola pelos conteúdos disciplinares) e sua difusão. O conhecimento é considerado conjunto de verdades a serem difundidas, memorizadas e repetidas pelos alunos sem que processos de reflexão pessoais ou coletivos devam adulterá-lo. A efetivação dessa transmissão de conteúdos depende de disciplina, passividade e obediência dos alunos às normas e regras de funcionamento do processo, bem como da competência do professor para transmiti-los. O principal objetivo é levar o saber disponível na sociedade às novas gerações, formando-as no sentido de torná-las disciplinadas, bons cidadãos, dóceis, e boa mão de obra. O projeto educação maior relaciona-se, portanto, à função social da escola, instituição envolvida e comprometida com

a reprodução social e econômica da sociedade por meio da difusão e reprodução dos seus saberes e valores.

Nas propostas de inspiração marxista, ditas progressistas, o discurso da formação cidadão se modifica, mas se mantém a ideia da “preparação para o futuro” e a crença no poder da escola sobre os educandos. De acordo com elas, “a (verdadeira) função da escola é formar o cidadão crítico e consciente do seu papel de sujeito da própria história, responsável, portanto, pela transformação da sociedade numa sociedade mais justa e igualitária”, ou seja, torná-lo capaz de lutar pela transformação social. A frase destacada enuncia um modelo de escola “de esquerda” e expressa uma receita supostamente infalível e, finalmente, correta do que devemos buscar enquanto educadores, formar cidadãos que lutem pelas crenças que são iguais às nossas.

Concordamos com Oliveira (2011) quando afirma que ambos os modelos expressam crença na ideia de que o aluno deve ser “formado” pela escola e negligenciam aquilo que ele aprende e aprendeu em outros contextos sociais de sua vida cotidiana. O que aparece nos documentos que circulam nas escolas é um modelo de currículo onde o ensino prevalece sobre a aprendizagem, onde conteúdos são pré-determinados, a avaliação é determinante quando se fala em conteúdos, enfim, um modelo de currículo que se pauta em um modelo de escola dualista.

Talvez na tentativa de ampliar a discussão do que de fato devemos considerar no trabalho com as *criançasalunos* do Ensino Fundamental de Nove Anos, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, organizou três coletâneas de textos com o objetivo de subsidiar a discussão sobre currículo escolar, infância, alfabetização e letramento. No ano de 2007 temos o “Ensino Fundamental de Nove Anos - orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade”; no ano de 2008 temos uma coletânea que foi distribuída para as escolas de Ensino Fundamental “Indagações sobre o currículo” e no ano de 2009 temos “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos”.

A coletânea de textos o “Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” publicada em 2007 traz vários textos de pesquisadores na área da infância como Sonia Kramer, Cecilia Goulart entre

outros que dialogam com temas como a infância, o brincar, a alfabetização e letramento, e avaliação, esses temas associados à organização do trabalho com crianças de 6 anos.

A ideia de infância é tratada como categoria social e como categoria da história humana, ou seja, um período da história, Kramer (2007) traz como análise a cultura da infância para refletir sobre o significado de considerarmos as crianças como sujeitos sociais históricos, para falar dessa cultura infantil seu autor referência é Benjamin (1984, p. 14) que afirma que as crianças “fazem história a partir de restos da história”. Para Benjamin, a criança ao brincar cria cultura, as crianças são colecionadoras e ao colecionar a criança caça, procura, e assim produz cultura, a criança subverte a ordem e estabelece relação crítica com a tradição, coloca as crianças como pertencentes a uma classe social, são sujeitos sociais e todas essas questões constituem, para Kramer (2007), a singularidade da criança.

Essa singularidade deve ser levada em consideração na relação adulto criança, a criança deve ser reconhecida como sujeito de direitos, assim, para a autora, a “Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (KRAMER, 2007, p. 20). Defende os direitos sociais das crianças e um trabalho pedagógico que leve em conta as singularidades das ações infantis e o direito a brincadeira e a produção cultural.

A infância também é discutida por Nascimento (2007) na tentativa de desmistificar um conceito único de infância, mas para a existência de infâncias. Aponta Ariès (1978) como teórico que nos ajuda a desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância e assim, a possibilidade de ver as crianças pelo que são no presente, sem estereótipos.

Traz o Ensino Fundamental de Nove Anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola e a importância de uma reflexão no âmbito da escola, da sala de aula, e questiona: “o que temos privilegiado no cotidiano

escolar? As vozes das crianças são ouvidas ou silenciadas? Que temas estão presentes em nossas salas de aula e quais são evitados? Estamos abertos a todos os interesses das crianças?” (NASCIMENTO, 2007, p. 27).

Assim, a autora reafirma que nosso olhar deve estar voltado também para outros espaços sociais em que a criança está inserida. A escola é um espaço de aprendizagem, mas não o único, porém como espaço específico de educação deve receber as crianças, e em particular as que estão iniciando o Ensino Fundamental de Nove Anos, com cuidado, porque a entrada na escola é um momento delicado que merece atenção. “[...] O nome, a proximidade, o olhar, o toque, a proposta do brincar; elos que abrem possibilidades de continuidade, elementos essenciais para a inserção e o acolhimento” (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Outra questão discutida pela autora diz respeito aos *espaçostempos* e traz a brincadeira como elemento de ver e interpretar o mundo. Traz, também, o trabalho pedagógico como ponto de questionamento, afirmando que os estudos de Vigotsky podem contribuir, são pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história.

O brincar, as brincadeiras são discutidas por Borba (2007) como próprias da infância, como um modo de ser e estar no mundo, a autora questiona sobre as brincadeiras de hoje, uma vez que a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares. Mas como a escola lida com a brincadeira, que relações têm o brincar com o trabalho educativo?

Segundo a autora “A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças” (BORBA, 2007, p. 34), mas pouco valorizada nas sociedades ocidentais, considerada menos relevante, devido aos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos. “A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido” (BORBA, 2007, p. 35).

Essa concepção da brincadeira como tempo perdido, como oposição ao trabalho, provoca a diminuição de espaços e tempos para brincar e, no caso do Ensino Fundamental, a brincadeira fica restrita ao horário do recreio, pois o aluno tem que produzir, tem que realizar atividades, dar conta dos conteúdos. A brincadeira não é vista como atividade que se articula aos processos de aprender e conhecer, e sim, como oposição a esses processos.

Borba (2007) tem como base os estudos da psicologia voltados para uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil que apontam o brincar como elemento importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. E Vigotsky é um dos seus principais representantes.

É na e através da brincadeira que as crianças se apropriam da linguagem, constituem a cultura da infância, se relacionam com o mundo criando formas próprias de lidar com o mundo. O brincar é tratado com muito cuidado e importância, merecendo destaque no âmbito escolar, em vários documentos federais temos o brincar como ponto de discussão, ao mesmo tempo em que se afirma que o novo Ensino Fundamental precisa ter espaço para o lúdico e a brincadeira, existe uma preocupação grande com o processo de alfabetização.

A alfabetização e o letramento são temas muito discutidos quando se fala no Ensino Fundamental de Nove Anos, já que as *crianças*alunos têm três anos para se apropriarem desse processo, chamado “ciclo da infância”. Muitas são as “dicas” ou orientações para que o professor organize o seu trabalho de modo que o aluno se alfabetize. Uma das questões levantadas para a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove anos diz respeito à defasagem dos alunos idade/série e por isso, vemos um investimento pesado no discurso oficial e acadêmico em relação à alfabetização e letramento.

No texto de Leal, Albuquerque e Moraes (2007) e no texto de Goulart (2007), publicados na coletânea “Orientações para a inclusão de crianças de seis anos” (2007), fica explícito que a escola precisa assegurar a todos os estudantes a

vivência de práticas de leitura e produção de textos e, mais do que isso, a escola se torna local responsável pelo ensino da leitura e escrita.

A alfabetização e o letramento são termos distintos mas inseparáveis, como afirma Soares citada por Morais e Goulard (2007), é preciso, então, alfabetizar letrando, e como se faz isso? Como afirmam as autoras citadas acima, os alunos precisam ter contato com a leitura e escrita em situações reais no uso de diferentes tipos de texto, e a escola, desde a educação infantil, deve promover atividades que envolvam essa diversidade textual.

No texto de Goulart (2007), a organização do trabalho pedagógico aparece como ponto importante para o processo de alfabetização e letramento. Afirma que a organização do trabalho pedagógico deve ser pensada em função do que as crianças sabem. Traz Bakhtin ao falar que a atividade discursiva permeia todas as ações humanas e na escola essa organização discursiva está presente no modo como lidamos com os conteúdos, conhecimentos, tempos e espaços.

Discute a importância da linguagem oral na produção textual das crianças e adolescentes e sinaliza formas concretas de organizar o trabalho pedagógico, valorizando o conhecimento da língua escrita, como: saber utilizar as letras para escrever; saber que não se escrever como se fala; saber que as letras se organizam com base em convenções e que se escreve da esquerda para a direita.

Afirma que na escola só se aprende a escrever escrevendo e a ler lendo e que, o professor no espaço escolar deve propiciar espaço para que a criança arrisque, acerte, erre, exponha, ou seja, “espaço para se discutir possibilidades de leitura que levem a criança a pensar, interagir, discordar e concordar” (GOULART, 2007, p. 94).

Outra coletânea de texto publicada pelo MEC no ano de 2009, com o objetivo orientar o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, foi “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental

de Nove Anos” (2009), os textos dessa coletânea trazem mais uma vez a alfabetização e o letramento para a discussão do currículo.

Com uma preocupação em fugir da uma perspectiva psicogenética, baseadas na psique infantil que tem em Piaget seu eminente teórico, traz Vygotsky para discutir a escrita como prática sociocultural onde a criança é capaz de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, como a língua escrita.

Segundo o texto de Baptista (2009, p.18-19) as contribuições de Vygotsky reforçam a necessidade de alfabetizar as *criançasalunos* com seis anos de idade, uma vez que,

“Além de evidenciar os aspectos cognitivos, constitutivos da aprendizagem a leitura e da escrita, os estudos sociointeracionista de Vygotsky e colaboradores advertiam que uma visão geral da história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças conduziria naturalmente a três conclusões fundamentais de caráter prático.

A primeira delas é que o ensino das escritas deveria ser transferindo para a pré-escola, sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita [...].

A segunda conclusão prática a que chega é resultado desse reconhecimento de que é mais do que possível, mas, sobretudo, adequado se ensinar leitura e escrita às crianças pré-escolares [...].

Finalmente, a terceira conclusão prática a que chegou Vygotsky, a partir da interpretação de estudos acerca do desenvolvimento da escrita nas crianças, foi quanto à necessidade de esta ser ensinada naturalmente [...]” (BAPTISTA, 2009, p. 18).

As contribuições de Vygotsky (2000) na aprendizagem da leitura e escrita colocam em destaque a importância da atividade lúdica. Segundo Vygotsky (2000), ao brincar a criança cria uma situação imaginária, então o jogo é importante porque cria o que ele denomina de “Zona de Desenvolvimento Proximal” que é a distância entre a capacidade que a criança possui de solucionar de maneira independente os problemas e aquilo que requer a orientação ou apoio de um adulto ou de um companheiro mais experiente (VYGOTSKY, 2000).

A ideia colocada nesse documento pretende defender a teoria sócio histórica, na qual Vygotsky é o principal interlocutor, como pressuposto para o trabalho com alfabetização. Outras questões tratadas dizem respeito às dimensões ou aos eixos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita, como: o letramento; o desenvolvimento da consciência fonológica; o desenho; e a brincadeira; como formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Após leitura e análise das duas coletâneas publicadas pelo MEC e enviadas às escolas, percebi uma discussão relevante sobre a necessidade de trazer para o currículo o brincar como elemento principal da infância, através do brincar a criança descobre o mundo, então a brincadeira pode ser entendida como instrumento de aprendizagem e, quando prática em sala de aula, pode ser instrumento de ensino. A compreensão da infância como cultura, onde a criança ao brincar faz cultura e história, nos mostra uma aposta nas discussões da sociologia da infância.

Uma questão presente em praticamente todos os documentos diz respeito à discussão de alfabetizar os alunos de seis anos e a organização do trabalho pedagógico para que de fato essa alfabetização aconteça, uma alfabetização que deve ser pautada nas práticas de letramento. Alfabetizar o aluno de seis anos sempre foi uma discussão colocada para a Educação Infantil. Na Educação Infantil não existe a obrigatoriedade do aluno ser alfabetizado, mas as práticas de leitura e escrita e o letramento sempre estiveram presentes nesse espaço.

Outra coletânea que circula nas escolas, em particular no Ensino Fundamental, intitulada “Indagações sobre currículo” (2008), traz como reflexão a importância de se discutir currículo neste período de ampliação de duração do Ensino Fundamental, momento em que são discutidas questões de tempo-espaço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão e formação. Então repensar o currículo se faz necessário.

O texto faz uma reflexão de “currículo”, não como conteúdos prontos e que devem ser transmitidos aos alunos, mas como uma construção e seleção de conhecimentos e práticas. E revela que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. O documento apresenta eixos ou pontos dinâmicos das indagações sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

Em cada eixo os autores expõem reflexões sobre o “currículo” e apontam as mudanças que vem ocorrendo na consciência e identidade profissional dos(as) educadores(as). Os textos trazem uma discussão sobre os educandos e educadores como sujeitos de direito, recuperam o direito à educação, direito à formação em uma perspectiva do desenvolvimento humano. Também trazem uma discussão sobre a cultura, entendendo cultura como acúmulo de conhecimentos e a importância da valorização cultural, o objetivo seria “recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem” (BRASIL. Indagações sobre currículo, 2008, p. 12).

A discussão da diversidade, da diferença e da desigualdade aponta a diversidade como dado positivo na tentativa de superar práticas classificatórias e olhares preconceituosos. No que se refere à avaliação, aborda que “o que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza” (BRASIL. Indagações sobre currículo, 2008, p. 13).

Portanto, a coletânea de textos “Indagações sobre currículo” (2008) aponta a necessidade de uma discussão ampla sobre “currículo” e nos convida a pensar que não podemos falar de currículo ligado a listagem de conteúdos ou a leitura e escrita como muitos documentos citados sinalizam, mas que currículo nos remete a uma discussão ampla de tudo o que se passa pela/na escola. Embora as discussões estejam pautadas em uma perspectiva crítica, entendo que as

discussões avançam no sentido de fazer refletir as diferentes teorias do currículo presentes no cotidiano escolar.

Na resolução nº 5 de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a alfabetização não é colocada em primeiro lugar, o currículo é concebido como um conjunto de práticas que articulam experiências e os saberes das crianças colocando a brincadeira como eixo norteador dos trabalhos. Quase como um apelo, traz a necessidade de uma continuidade nos processos de aprendizagens na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como afirma no Art. 10, inciso III,

III – a continuidade dos processos de aprendizagem por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental) (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, p. 5)

Essa continuidade é um desafio, uma vez que existem muitos pontos de divergência, desde o espaço físico e os materiais didáticos até a rotina, o currículo, a avaliação e as relações professor-aluno.

A resolução nº 7 de 2010 afirma, no artigo 30, que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar em primeiro lugar a alfabetização e o letramento e também cita a continuidade da aprendizagem, não da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas nos três anos do ciclo de infância (Parecer CNE/CEB 04/2008) ou ciclo de aprendizagem (VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação – Documento orientador, 2010), uma vez que não se pode reter o aluno até o 2º ano do ciclo, onde a avaliação acontece por conceitos.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – O desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia;

III – A continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como todo e, particularmente na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, p. 8).

A discussão que se faz de currículo nos documentos apresentados aponta para diferentes teorias e concepções. Ao analisar alguns documentos que circulam nas escolas, pude constatar que existe uma forte tendência para a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica que tem Vygotsky como seu maior intercessor. As discussões de alfabetização e letramento estão pautadas nas ideias de Magda Soares e Angela Kleiman, onde o texto é o principal interlocutor desse processo. No que se refere ao brincar, a teoria de Benjamin está presente em muitos textos e artigos, pautados em uma concepção de cultura infantil que faz história e se constitui a partir dela.

O Ensino Fundamental de Nove Anos tem provocado intensas discussões nas escolas no que se refere ao currículo, à alfabetização, à avaliação e ao brincar, mas o que estou querendo destacar é o sujeito como protagonista dessa política. O sujeito que inventa alternativas frente às propostas oficiais, como nos afirma Ferraço (2011, p. 12),

De fato, por meio de inúmeros processos de histórias, usos, traduções, negociações, hibridizações realizadas em meio às redes cotidianas, alunos e educadores burlam vários princípios homogeneizantes dos textos prescritivos e, com isso, movimentam diferentes sentidos para conhecimentos ensinados, levando-nos a questionar: Que sentidos de currículo têm sido produzidos nessas redes? Em que medida esses sentidos se constituem como expressões de resistência e/ou enfrentamento dos desafios colocados para a educação no mundo contemporâneo? Quais os desdobramentos desses sentidos para a educação?

Que sentidos são produzidos nos cotidianos das escolas, pelas professoras e *criançasalunos*, diante do novo Ensino Fundamental e a partir de tantos documentos, pareceres, resoluções, textos, artigos e outros que circulam nas escolas? Que sentidos de currículo são produzidos? Que sentidos de infância e criança passam pelo currículo? Que sentidos são vividos e vivenciados? Que

sentidos são negociados? Que sentidos são experimentados? Essas são questões que perpassam todo o texto e de modo a dar visibilidade aos *fazeresaberes* dos sujeitos praticantes das escolas, e aqui em particular das escolas onde a pesquisa aconteceu, nos propomos a fazer um movimento de encontro com os sujeitos *criançasalunos* e professoras que estão cotidianamente nas escolas e vivendo essas mudanças.

IMAGENS-NARRATIVAS TECIDAS COM OS SUJEITOS PRATICANTES DAS ESCOLAS: PISTAS PARA PENSAR O CURRÍCULO-EXPERIÊNCIA

As pesquisas com os cotidianos nos convocam a um fazer *com*, nesse sentido, o encontro com as *criançasalunos*, com as professoras, com o CMEI e a EMEF foi fundamental para entendermos os desdobramentos do Ensino Fundamental de Nove Anos e as diferentes discussões e expectativas dos sujeitos praticantes. Nossos encontros foram potencializados nas conversas que aconteceram em diferentes momentos: com as *criançasalunos* conversávamos nos *espaçostempos* das oficinas de literatura, nos momentos da sala de aula e no recreio; com as professoras as conversas aconteceram nos encontros de formação promovidos pela escola e pela SEME, mas também na sala de aula, na sala dos professores, nos momentos de planejamento e nos corredores da escola; enfim, nos diferentes *espaçostempos* do CMEI e da EMEF.

As oficinas de literatura e as brincadeiras nos ajudaram a compor, com as *criançasalunos*, o enredo desse texto, nos dando pistas para pensarmos em um currículo cheio de vida, multicolorido, um currículo-experiência. Então, nosso convite é pensar como, *com* os sujeitos da pesquisa, *criançasalunos* e professoras, foi possível, e é possível, a experiência de um currículo que acontece no encontro *entre*, como nos traz Kohan (2007, p. 98),

[...] Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo *aión*, e não somente de *chrónos*.

As oficinas de literatura e as brincadeiras como pistas para pensar o currículo-experiência

Tendo como metodologia as pesquisas *nosdoscum* os cotidianos, utilizei as conversas e oficinas de literatura como possibilidade de capturar algumas pistas da imagem de infância e criança colocada no documento prescrito e, no cotidiano escolar, como tudo isso escapa e aponta para outros possíveis. Nesse sentido, se fez necessário ouvir as *criançasalunos* e fabular¹¹ com elas.



Figura 19 - Oficina de literatura EMEF.

A ideia das oficinas de literatura aconteceu diante do interesse das *criançasalunos* pela literatura, pelos livros de literatura infantil, ao ouvir histórias as crianças criam, inventam e fabulam. Ao serem convidadas a dramatizar a história contada ou a recontar a história já contada, as *criançasalunos* nos dão pistas para pensarmos o lugar da literatura infantil na escola e em tudo o que ela traz de belo no encontro.

¹¹ O conceito de fabulação será discutido posteriormente.

Então, nos momentos de planejamento com as professoras, a literatura infantil ganha espaço na sala de aula, a escolha dos livros por título, por autor, por temas e pelo conteúdo das histórias nos mostra que de algum modo as histórias, os contos, as poesias estão presentes na escola. Em conversa com as professoras, em momentos de planejamento, falam do interesse das *criançasalunos* pelos contos de fadas, pelas histórias de autores como: Ruth Rocha; Bia Bedran; Silvia Orthof; Tatiana Belinky; Ziraldo e outros.

O convite foi lançado e comecei a levar algumas histórias para ler em diferentes momentos: no recreio; no horário de pátio; na sala de aula... Mas foram os livros da escritora e musicista Bia Bedran, sugeridos por uma professora da turma do 1º ano do CMEI, a qual desenvolvia um projeto literário com esta turma, que potencializaram os encontros.

Nas oficinas vários livros foram lidos, mas nesse texto apresento três livros que potencializaram as conversas com as *criançasalunos* do CMEI e da EMEF, são eles: “Cabeça de Vento”; “História sem fim” da escritora e musicista Bia Bedran e a história “Folclorices de brincar” da escritora Neide Duarte. Os livros escolhidos fazem parte do acervo das escolas pesquisadas.



Figura 20 – Desenhando a história Cabeça de vento.

As oficinas aconteciam nas turmas de 1º ano no CMEI e na EMEF de quinze em quinze dias conforme a disponibilidade da professora em ceder um tempo de sua aula para nosso encontro, geralmente durava uma hora e acontecia com grupos de cinco ou seis alunos, o que facilitou minha aproximação com as *criançasalunos*, potencializando as conversas.

Entendendo a conversa como um modo de pesquisa *nosdoscum* os cotidianos, busquei através do uso da literatura infantil um instrumento potente não só para ouvir ou conversar com as *criançasalunos*, mas para fabular com elas. A literatura possibilitou criar composições com as *criançasalunos*, blocos de sensações, em que inventávamos juntos e imaginávamos o inimaginável. Como nos fala Deleuze (1997, p. 14), “Não há literatura sem fabulação [...]”.

Então, foi possível usar alguns livros da literatura infantil para potencializar os encontros, e nesses encontros com as *criançasalunos* muitas conversas aconteciam, e essas conversas moveram o pensamento nos fazendo pensar em situações e assuntos do cotidiano escolar, do currículo, da sala de aula, do brincar. E, mais do que isso, o que se passa no entre-lugar do CMEI e da EMEF, não como demarcação de lugares físicos, mas o que atravessa os dois lugares, o que não se fixa, o que escapa. Entendendo que para além da prescrição do Ensino Fundamental de Nove Anos, as *criançasalunos* vivem intensamente o cotidiano tanto no espaço do CMEI, quanto no espaço da EMEF.

As *criançasalunos* são rápidas, porque deslizam entre. Convocam-nos a pensar, a entrar em devir e delirar com elas. Nas oficinas, as *criançasalunos* soltaram suas redes de sentidos, forjadas nos contextos vividos, imaginados ou pensados. E aí, também incluímos a forma como as *criançasalunos* se relacionam com as práticas pedagógicas de alguns professores e do modo como se relacionam com a escola. Sem a pretensão de direcionar o pensamento, mas de abrir caminhos para a fabulação e a ficção o livro “Cabeça de Vento” nos convida a entrar em devir...

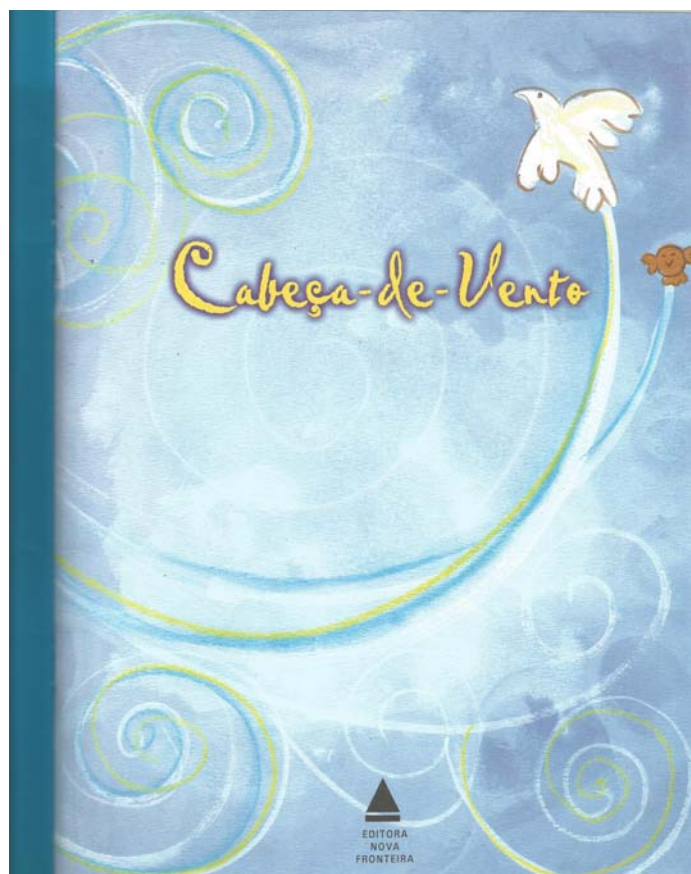


Figura 21 – Livro “Cabeça de Vento”. Fonte: Bedran (2003).

É verdade. Mas eu não concordo com alguns jeitos de falar dos adultos, e eu vou me explicar.

Ontem minha mãe me chamou de cabeça-de-vento, assim num tom de briga, zangada porque eu tinha feito uma coisa errada. Se ela estava tão brava, era sinal que ser cabeça-de vento não é nada bom!

E aí eu pensei: ‘Ora, coitado do vento... Falado assim como se fosse um xingamento’ (BEDRAN, 2003, p.12).

A partir da leitura da história a conversa acontece...

- Professora o que é encasquetar? (Bruna)
- O que vocês acham que é encasquetar? (Kelen)
- Você não sabe? É Pensar. (Jonathan)
- É quando você não sabe o que é alguma coisa. (Carolina)
- O que mais podemos pensar sobre a palavra encasquetar? (Kelen)
- O menino não prestava atenção em nada que a mãe falava. (Natalia).
- É aqui na sala tem gente assim, que não presta atenção no que a tia diz. (Jonathan)

- É cabeça de vento. (Nathan)

Risos

- Eu não sou cabeça de vento. (Renan)

- Então, cabeça de vento é quem não presta atenção? (Kelen)

- É tia. Tem a cabeça nas nuvens como diz minha mãe. (Natalia)

- E na história o menino era cabeça de vento?(Kelen)

- Ele gosta do vento. (João)

- O vento é legal. Eu solto pipa lá na minha casa. (Renan)

- Eu já andei de pedalinho na lagoa. (Aline)

- Tem campeonato de barco a vela na televisão. (João)

- A tia já falou que quem não presta atenção não aprende. (Jonathan)

- Eu gosto do vento por que solto pipa. (Renan)

(Conversas com as *criançasalunos* do 1º ano do CMEI)

Ao falarem da história, as *criançasalunos* nos convocam a pensar em nossas falas e ações no cotidiano escolar: Que sentido estamos dando a algumas palavras? Como afirmamos um lugar fixo e determinado para as *criançasalunos* ao destacarmos o que é certo e errado na escola? “A tia já falou que quem não presta atenção não aprende”. As normas servem para quê? Para determinar lugares fixos? Para demarcar territórios? As *criançasalunos* encontram um jeito de escapar, encontram brechas.

- Vocês gostam dessa escola? (Kelen)

- Eu gosto. (Barbara)

- Aqui (EMEF) não pode comer nada, nem iogurte, nem chocolate, só o que a escola dá. (Mateus)

- Mas lá no CMEI não podia também, ou podia? (Kelen)

- Não, só podia comer bala. Escondido. (Sara)

- A gente levava biscoito e comia embaixo da mesa. (Mateus)

- Vocês faziam isso? (Kelen)

- Eu fazia só com chocolate. (Mariana)

(Conversas com as *criançasalunos* da EMEF).

O que é o pensamento da criança, se não essa fuga, essa liberdade longe de constrangimentos exteriores ou coerções interiorizadas, um pensamento que nos remete ao lúdico, à brincadeira, ao movimento do devir e por isso, fabular com elas significa burlar o instituído para produzir outros sentidos de vida, como na história “Cabeça de vento”, o que seria o vento se não o movimento e a sensação de liberdade da infância.

Eu adoro o vento. Eu acho que ele é uma maravilha da natureza.
É uma delícia sentir o ventinho na cara da gente andando de

bicicleta ou de pedalinho, que é a bicicleta do mar. E a pipa? Sem vento, não dá. Criança sem pipa, também não. Conclusão brilhante: *vento é importante pra criança*, he he he...(BEDRAN, 2003, p. 13-14).

Volto à pergunta: que sentido estamos dando a algumas palavras na escola? As palavras são sempre as mesmas, mas os sentidos não, eles mudam, nascem, morrem e renascem cada vez que pronunciamos e depende de quem as pronuncia. O sentido é o devir das palavras, o que condensa nelas o máximo de vida e morte, o que não se conserva na vida senão a condição de morrer e renascer a cada instante. Eis aí então a difícil tarefa da educação: transmitir as palavras e recriar os sentidos (LÓPEZ, 2008, p. 70).

As palavras, na escola, muitas vezes, marcam lugares fixos e condenam o outro ao erro ou acerto. E em nome da ordem, do aprender, do conhecimento, se impõem uma lógica que não a da criança, e sim a do silêncio, da fila, do tempo, do esperar a vez. Não pode bater no colega; não pode sair da sala sem avisar; não pode gritar e correr. E quem não cumpre, não brinca, essa é a regra. As palavras ganham força, mas os sentidos delas são diferentes para cada criança, e algumas escapam das normas por produzirem outros sentidos.

- Eu vi na sala um cartaz com alguns combinados e regras que vocês falaram e escreveram, como funciona? (Kelen)
 - É assim, a tia faz os combinados. (Karla)
 - O que tem nos combinados? (Kelen)
 - Tem que a gente não pode ficar em pé, não pode gritar, não pode correr. (Mateus)
 - Não, a tia não botou isso. (Karla)
 - Então o que a tia colocou nos combinados? (Kelen)
 - Colocou que tem que pedir para beber água e ir ao banheiro e respeitar os colegas. (Juliana)
 - Quem não cumprir fica sem brincar. (Henrique)
 - Vocês cumprem? (Kelen)
 - Sim, só a Larissa que não. (Henrique)
 - E o Roger também não cumpria as regras, na aula de artes a tia falava e ele fazia palhaçada. (Barbara)
 - O que aconteceu com ele? (Kelen)
 - Ele está estudando de manhã e está se comportando. (Juliana)
 - O Guilherme é o pior da sala, ele machuca e diz que os outros que machucaram ele. (Mateus)
- (Conversas com as *crianças* alunos da EMEF).

Escapam porque produzem outros sentidos para o que falamos.

Ontem minha mãe me chamou de cabeça-de-vento, assim num tom de briga, zangada porque eu tinha feito uma coisa errada. Se ela estava tão brava, era sinal que ser cabeça-de-vento não é nada bom! E aí pensei: 'Ora, coitado do vento... Falando assim como se fosse um xingamento' (BEDRAN, 2003, p. 12-13).

As conversas apontam o sentido que a escola atribui às normas, aos combinados para fazer valer seu valor, sua autoridade. Mas as *criançasalunos* também apontam outros sentidos para a escola que transbordam nosso entendimento e nos convocam a pensar. Esse chamado, essa convocação das *criançasalunos*, nos remete a outro lugar que não a prescrição, mas a invenção, a criação.

- Mais o que acontece aqui (EMEF) que é diferente do CMEI? (Kelen)
 - Lá (no CMEI) não podia levar brinquedo (Mateus)
 - E aqui pode? (Kelen)
 - Aqui pode trazer quando a tia manda bilhete. (Sara)
 - Aqui a gente traz o caderno e lá ficava na escola. (Juliana)
 - Lá não tem coordenadora e aqui tem, ela coloca de castigo. (Vinicius)
 - Lá tem brinquedo e aqui não tem. (Sara)
 - E vocês brincam como? (Kelen)
 - Ah, na hora do recreio, na aula de Educação Física. (Mateus)
 - Tem gente que brinca na sala e atrapalha a aula. (Juliana)
 - Pode brincar na aula? (Kelen)
 - Só quando a tia deixa. (Sara)
 - Às vezes ela (a professora) deixa a gente brincar, mas tem que terminar o dever. (Mateus)
 - É, mas tem gente que não obedece. (Juliana)
- (Conversas com as *criançasalunos* da EMEF).

Por que é tão difícil brincar, estudar, fazer dever, tudo junto na escola? Talvez porque escola é lugar de estudar, não sendo possíveis outras linguagens. As crianças pedem, clamam, gritam por outras formas de *ensinaraprender* que escape as amarras da escola moderna, que fixa lugares, que demarca territórios, que impõe uma única linguagem, aquela que acredita que a realidade pode ser descrita e que as coisas são o que são e pronto, portanto, a linguagem na escola é um sistema fechado e estável.

Como se desprender dessa concepção de escola e de linguagem? Junto com Corazza (2000, p. 98), acredito que só é possível outra escola a partir de uma “virada linguística”, conhecida como teorias pós-críticas, uma escola que tire o papel da linguagem como reflexo da realidade, como traz as teorias críticas, e que promova deslocamentos e rupturas naquilo que está dado como verdade, pois a linguagem na escola encontra-se presa na metáfora da “gagueira” que se manifesta em três práticas linguísticas, inter-relacionadas:

[...] A primeira refere-se à condição de que a Escola é ‘monoglota’: ela fala apenas ‘a sua’, não consegue falar outras línguas. A segunda prática manifesta-se nas situações em que, posta diante de uma língua ‘desconhecida’, a Escola tartamudeia, hesita. A terceira é a de só ‘escutar’ aquilo que integra o seu sistema ‘linguajeiro’.

Fazer “viradas” da escola, da pedagogia, é deslocar as palavras e o pensamento educacional, é transgredir a ordem de outras linguagens e ter a coragem de falar sobre a gagueira das antigas linguagens. É fazer interlocuções com outras linguagens que no interior e no exterior da escola insistem em falar, é deixar falar e ouvir as linguagens de raça, etnia, gênero, sexualidade, da mídia, do cinema, da novela, das revistas, do hip hop, do pagode, dos novos corpos, dos novos sujeitos da história, das novas lutas enfim, e também das crianças (CORAZZA, 2000).

Os alunos foram convidados a desenhar e ao desenharem conversavam sobre a história provocando outro movimento e outro sentido para o texto, para o desenho e para a escrita na tentativa de não direcionar ou aprisionar o pensamento. A intensidade do movimento das crianças diz muito sobre o ser criança, e é no encontro com as crianças que o movimento do pensamento acontece, o pensamento é uma abertura, um encontro e nunca uma habilidade (LÓPEZ, 2008).



Figura 22 – Imagens em movimento da história “Cabeça de vento”.



Figura 23 – Composições com a história “Cabeça de vento”.

Esses desenhos nos convidam a entrar em devir com as *criançasalunos*, um devir vento que move o pensamento que vai e vem, como o vento que seca a roupa, empurra o barco, move a pipa e um devir vento ao andar de bicicleta. São blocos de sensações que escorrem nos desenhos das *criançasalunos* que nos dizem da potência da infância, da beleza de ser criança. São desenhos cheios de afectos e

perceptos em que as cores e os traços nos movem e nos fazem sentir para além da representação, num plano de imanência que se atualiza a cada movimento.

Bem, é o seguinte: os adultos têm mania de achar que nós, crianças, temos sempre que aprender com eles, que eles sabem muito porque já viveram bastante, e por isso conhecem quase tudo nessa vida (BEDRAN, 2003, sem pág.).



Figura 24 – Blocos de sensações que escorrem nos desenhos das *crianças*alunos.

- Tia eu posso desenhar a história.(Juliana)
- Pode sim. (Kelen)
- Eu também quero, me dá folha e lápis. (Sara)
- Pega no armário da tia. (Mateus)
- O que vamos desenhar (Caroline)
- O que vocês quiserem. (Kelen)
- Posso fazer o vento. (Mateus)
- Pode. (Kelen)
- Com você vai desenhar o vento? Risos. (Barbara)
- Assim. Mostra o desenho. (Mateus).
- Eu vou desenhar o barco a vela. (Henrique)
- Tia me dá canetinha. (Sara)
- Não tem aqui. (Kelen)
- Só pode contornar com canetinha, não pode pintar (Juliana)
- Eu vou desenhar o cabeça de vento. (Henrique)
- Ah! Cabeça de vento. (Barbara)
- Olha! Desenhei. (Henrique)
- Desenhou você. Risos (Barbara)

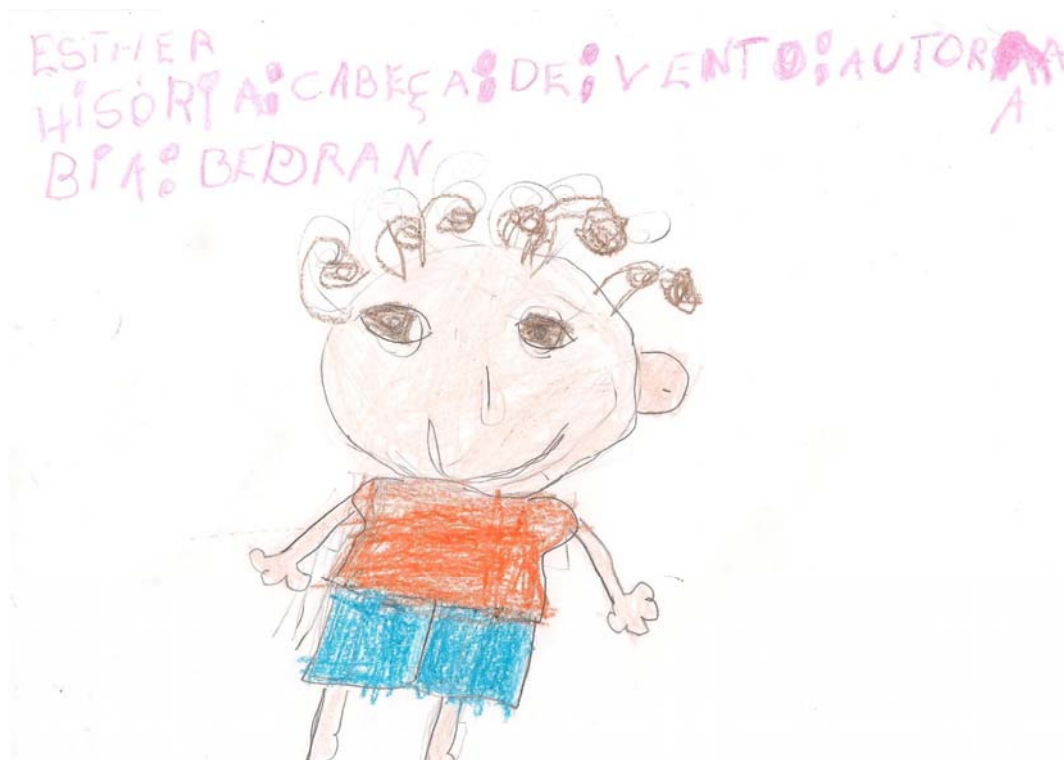


Figura 25 – Cabeça de vento.

Não só os desenhos nos remetem a outro lugar, mas a escrita, a possibilidade de inventar, brincar, fabular com as palavras como na “História sem fim”, onde ao ler a história e pensar em outra escrita, que tenta fugir das convenções e da padronização da língua que faz gaguejar na escola, algumas experiências foram possíveis.

Era uma vez um rei. Um rei que gostava tanto de ouvir histórias, mas tanto, que uma vez resolveu dar um prêmio a quem contasse uma história sem fim. É! Uma história que não acabasse nunca... (BEDRAN, 2011, p.7)



Figura 26 – Livro: “Historia sem fim”. Fonte: Bedran (2011).

- Então, gostaram da história? (Kelen)
 - Gostamos. (Coro)
 - Será que existe uma história sem fim? (Kelen)
 - Uma história sem fim é uma história infinita. Que não acaba nunca. (Samuel)
 - Nossa, precisa de muito papel para escrever... (Camila)
 - Acho que o braço vai doer de tanto escrever. (Roney)
 - Mas se cada um escrever um pouquinho não dói muito. (Camila)
 - Só que o livro vai ficar muito grande, não vai acabar nunca, por que é sem fim. (João)
 - Gente, não existe história sem fim! (Jonathan)
 - Existe sim! (Bruna)
- (Conversas com as *crianças* alunos do 1º ano do CMEI na oficina de literatura).

As *criançasalunos* se organizam em dupla para escrever, pensam em uma história, alguns escolhem histórias já contadas em sala de aula pela professora, puxam da memória o que ouviram ou leram, com os colegas discutem a sequência dos fatos e escrevem, outros inventam outras histórias, inventam ao escrever, vão escrevendo e inventando, conversando e escrevendo e inventando. Não é o produto em si, a página escrita preenchida de letras, de palavras ou frases, mas a relação com a escrita, com as letras, com o outro, é o que se passa entre que nos remete a pensar no movimento inventivo da escrita.

A escrita é uma forma de combate, se pensarmos a escrita como ato transgressivo, quando se escreve para desfazer as coisas (GODOY, 2001). Deleuze (1996, p. 26) vai falar da escrita como uma possibilidade de desfazer as coisas prontas,

Não escrevo contra alguém ou algo. Para mim, escrever é um gesto absolutamente positivo: dizer o que se admira e não combater o que se detesta. Escrever para denunciar é o mais baixo nível da escrita. Em contrapartida, é verdade que escrever significa que algo não vai bem no estado da questão que se deseja abordar. Que não se está satisfeito. Então, eu diria: escrevo contra ideias prontas. Escrevemos sempre contra ideias prontas.

Aqui, a proposta de escrita com as *criançasalunos* foi no sentido de tentar combater a escrita da escola que se mostra muitas vezes como julgamento, avaliação, comparação e sondagem de níveis de conhecimento. A possibilidade de uma escrita outra que permita pensar a escrita como um exercício de si, sobre si, contra si, enfim, um combate (GODOY, 2001). A escrita na escola vem carregada de verdades, de princípios, de leis e julgamentos, então por que não pensar em outra escrita que nos convide a fabular, a criar, a mover o pensamento?

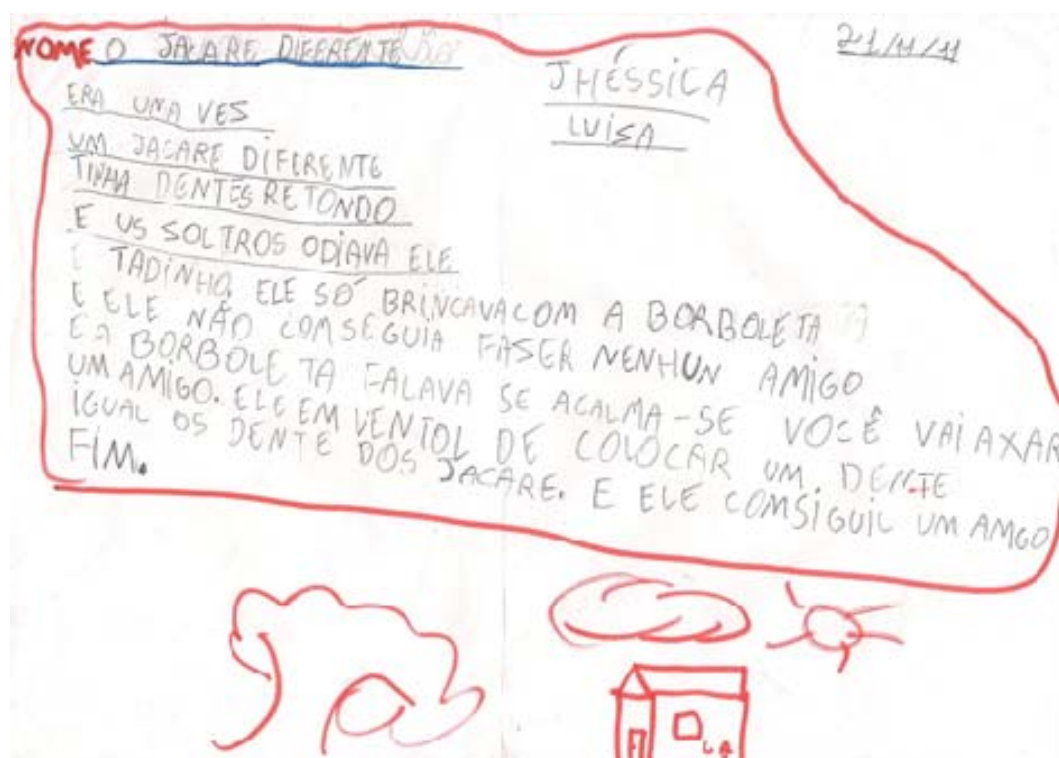


Figura 27 – Experiências de escrita.

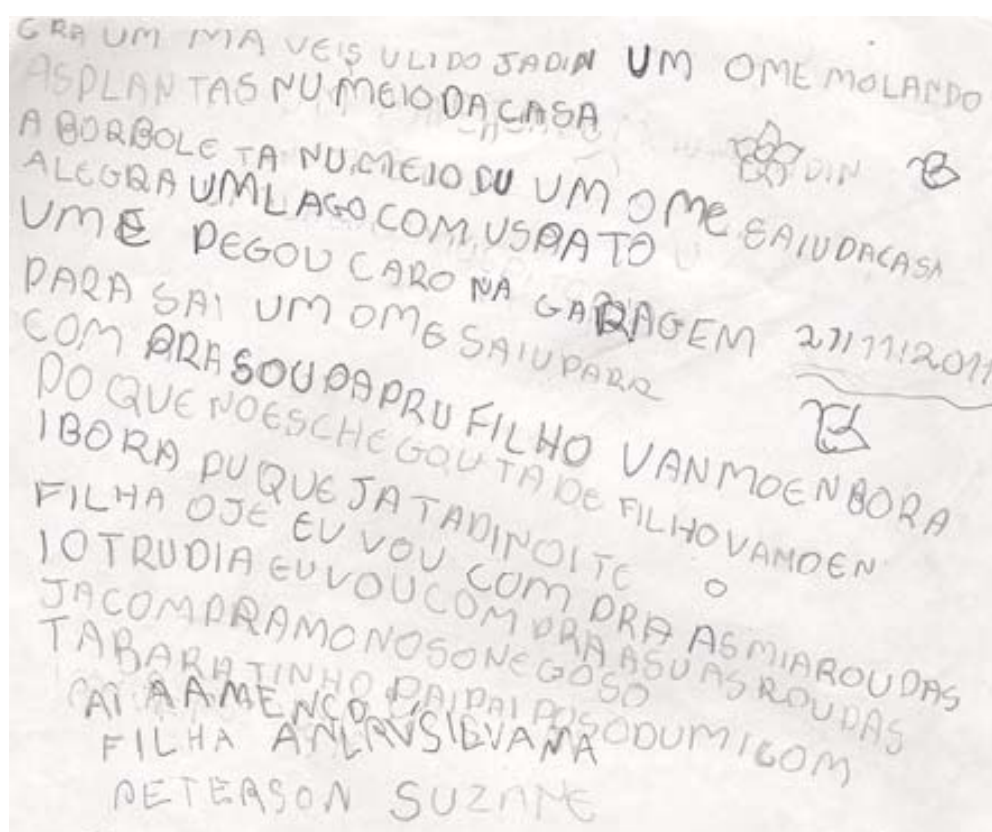


Figura 28 – Criações de uma fala escrita.

O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semi-consciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem (LAROSSA, 2004b, p.47).

Ao escrever uma história, é preciso se desprender de sua personalidade, de sua cultura e das formas convencionais e fixas. A possibilidade de ler de novo o mundo com olhos limpos e de lhe dar de novo um sentido como se tivéssemos que limpar os clichês, arrancar os clichês da imagem, furar os clichês e colocar a imagem numa posição em que, relativamente, a ela deixemos de fazer o que normalmente fazemos. Não é fácil, porque por um lado a imagem cai constantemente no estado de clichê e por outro a imagem tenta incessantemente furar o clichê, sair do clichê (DELEUZE, 1997).

- Tia ele não sabe escrever, não conhece nem as letras. (Aline)
- Não tem problema é para fazer do jeito que vocês sabem. (Kelen)
- Me ajuda tia, como se escreve VELHA. (Carlos)
- Como você acha que se escreve? (Kelen)
- Macaco é M com A?
- É sim, pode escrever. (Kelen)
- É o K do MA-CA-CO como se escreve é o K ou é o C com A? (Samuel)
- Vamos ver, o que vocês acham? (Kelen)
- Tia é o C e o A. (Natalia)
- Deixa que eu escrevo era uma vez a velha maluquete, ma-lu-que-te. É com K ou Q? (Carlos)
- Você não sabe? É com Q. (Bruna)
- Tem que saber o alfabeto para poder escrever. A tia ensinou tem que ler as letrinhas e contar com o dedo. (Aline)
- Não contar com o dedo é ler com o dedinho. (Carlos)

As *criançasalunos* apontam o que aprenderam sobre a escrita na escola, as letras, os sons, o alfabeto. É preciso saber o alfabeto para escrever, e mais, é preciso ler com o dedinho para saber ler e juntar as letras para formar palavras. É preciso conhecer a história da escrita e entender para quem escrevemos: escrevemos para o outro ler; para se comunicar; para expor nossas ideias; é possível também uma escrita coletiva onde um fala e o outro escreve. A escrita

exige uma leitura e na escola as diferentes práticas de leitura e escrita são visualizadas nos *fazeressaberes* das professoras e potencializadas nas falas das *criançaalunos*.



Figura 29 – Alfabeto: letras que compõem a escrita.

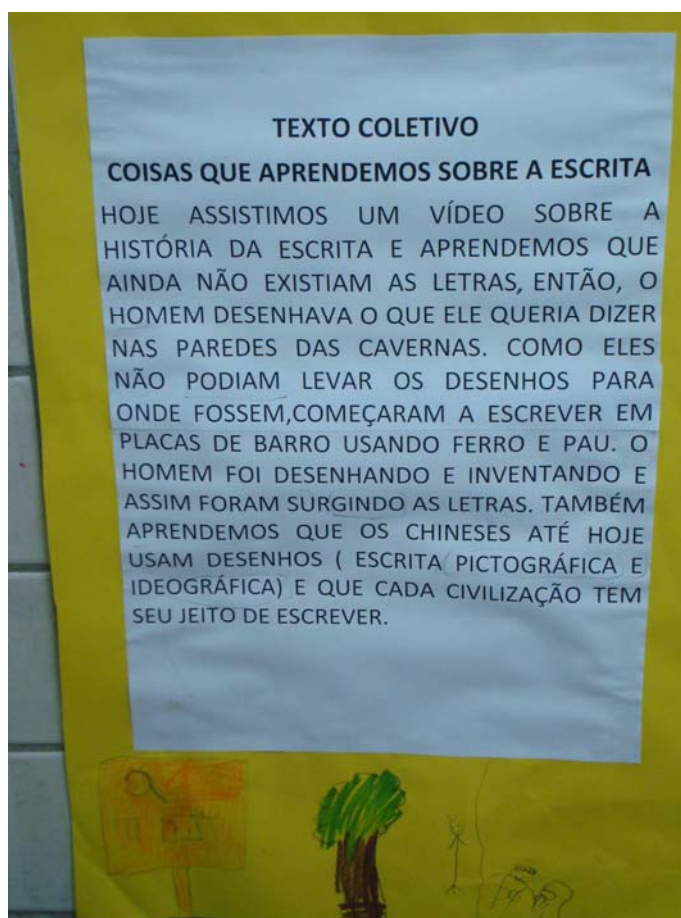


Figura 30 – Escrita coletiva, um fala e o outro escreve.

A escrita é a produção de novos campos possíveis a partir da fabulação. Para Deleuze (1997), a fabulação cria outros mundos possíveis, capazes de desencadear a transformação do mundo existente. “A fabulação é criadora porque cria o meio e traça a linha pelos quais tudo se torna possível, prolongando o movimento que não começa e nem termina nela” (GODOY, 2001). A fabulação pode ser uma utopia se esta não for compreendida como um devaneio totalitário, mas o seu inverso, como uma possibilidade de alcançar uma linha de transformação, exatamente porque não se fabula com uma verdade política universal, mas apenas com uma estratégia singular que não se pode totalizar.

A fabulação pode ser pensada como a possibilidade de ficção, de criação, de invenção de um povo por vir. Deleuze (1997, p.11) usa a fabulação para falar da literatura, quando ele diz que não há literatura sem fabulação, é, talvez, por que existe uma impossibilidade de fazer literatura sem entrar em devir pela escrita, para ele, escrever não é impor uma forma, mas é um caso de devir.

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento, como Gombrowicz o disse e fez. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível.

Quando Deleuze (1997) traz esse conceito de fabulação a partir dos escritos sobre literatura, nos convida a pensar em uma literatura que faz gaguejar a língua, onde o escritor tropeça em sua própria escrita, seria delirar na escrita. Então, fabular seria essa possibilidade de ficção da escrita, não como imaginação, por que fabulação não é imaginação, poderia dizer, então, que fabulação seria essa possibilidade de entrar em devir outro, em experimentar no real, em criar mito, inventar um povo por vir e desterritorializar a linguagem (BOGUE, 2011).

Tomando as ideias de Deleuze (1997) sobre fabulação, ao propor que as *criançasalunos* inventem uma história e com isso inventem também uma escrita, minha intenção não é avaliar o que sabem, o que não sabem, ou o que ainda precisam saber. Mas é fabular com as *criançasalunos*, inventar outros modos de pensar a escrita e a leitura para além do que está colocado e fazer o pensamento entrar em movimento, possibilitando, assim, pensar o currículo experiência.

O que está colocado na escola, como práticas de leitura e escrita, segue um modelo instituído que prevê hipóteses de escrita, ou seja, as *criançaalunos* apresentam, dentro do seu nível de escrita, hipóteses. E é possível verificar e acompanhar os avanços, ou não, através das atividades diagnósticas aplicadas no decorrer do ano. Mesmo seguindo essas práticas de controle, as *criançasalunos* escapam, indicam outros caminhos para a escrita e inventam outra escrita a partir do que sabem, do que acreditam e do que vivenciam.

Nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita

Aluno	Pré-silábico			Silábico				Silábico-alfabético	Alfabético		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	
1. ARTHUR											
2. BRENDON											
3. DELLIS											
4. ELISA											
5. GILSLAYNI											
6. HYAGO											
7. HYAGO											
8. KAMILLY											
9. KESLEY											
10. KEVIN											
11. LUAN											
12. LUIZ GABRIEL											
13. M ^{CS} EDUARDA											
14. M ^{CS} KAROLINA											

Observações:

Pré-silábico

1. Escreve utilizando grafismos e outros símbolos
2. Utiliza letras para escrever
3. Produz escritas diferenciadas (exigência de quantidade mínima de letras e variedade)

Silábico

1. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral uma marca)
2. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponder para cada sílaba oral um grafismo)
3. Estabelece relação entre fala e escrita, utiliza letras mas sem fazer uso do valor sonoro convencional
4. Estabelece relação entre fala e escrita, fazendo uso do valor sonoro convencional

Silábico-alfabético

1. Estabelece relação entre fala e escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras

Alfabético

1. Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita
2. Produz escritas alfabéticas, observando algumas convenções ortográficas da escrita
3. Produz escritas alfabéticas, sempre observando as convenções ortográficas da escrita

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Figura 31 - Controle das hipóteses de escrita

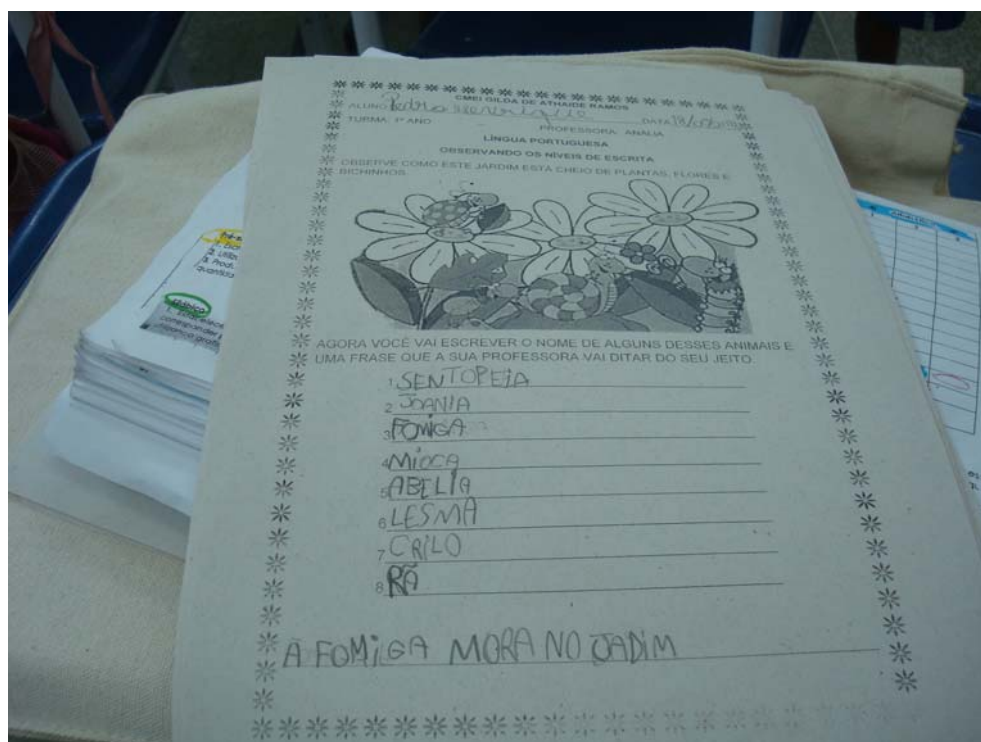


Figura 32 – Observando os níveis de escrita das criançasalunos.

Outros movimentos aconteceram a partir do livro “Folclorices de brincar”, onde as conversas possibilitaram falar sobre o brincar, as brincadeiras, e como acontece essa relação do brincar com e na escola, em casa, na infância das *criançasalunos*. Usando algumas ilustrações do livro, que na verdade são quadros do artista plástico Ivan Cruz retratando sua infância, as conversas aconteceram e os alunos “soltaram o verbo”.

O brincar para a escola vem como conteúdo a ser cumprido que atravessa a Educação Infantil com mais intensidade, e pensado no Ensino Fundamental em alguns momentos das aulas ou atividades. Para além de um conteúdo, penso na possibilidade de fabular, de inventar que potencialize a infância e a criança.

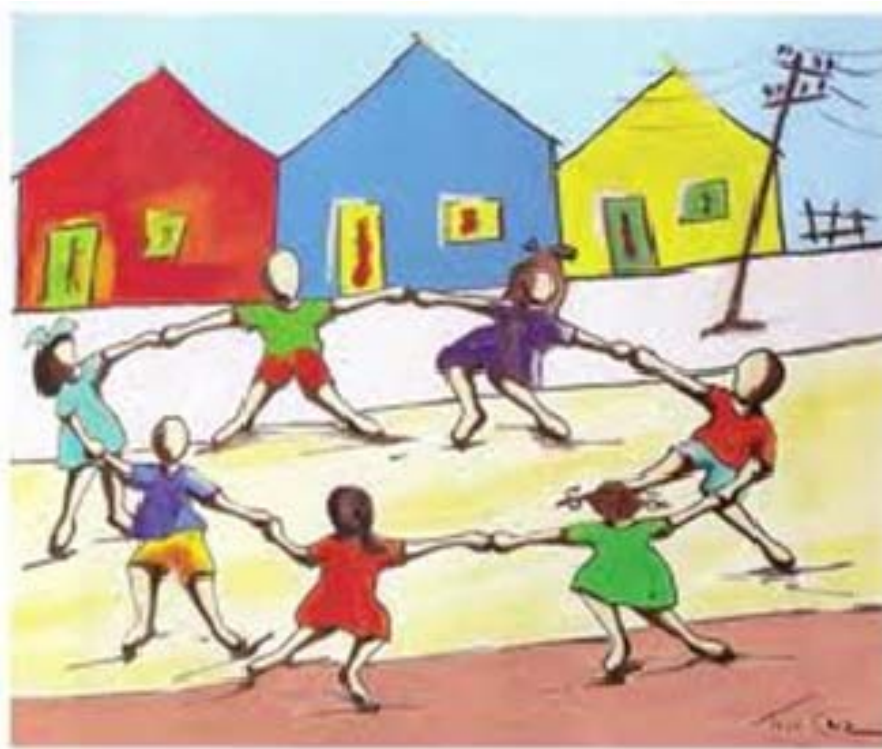


Figura 33 – Ciranda. Fonte: Ivan Cruz (2012).



Figura 34 - Brincadeiras de criança. Fonte: Ivan Cruz (2012).

A brincadeira é algo que encanta as *criançasalunos*. Muitas vezes, no espaço escolar, a brincadeira se limita ao horário do recreio e a aula de educação física ou a algum tempo que sobra na rotina da sala de aula, após as atividades. As *criançasalunos* afirmam que no CMEI brincavam mais, e que na EMEF há mais dever na sala de aula, não tendo muito tempo para brincadeiras.

- Quem gosta de brincar? (Kelen)
 - Eu gosto de brincar, gosto de brincar skate, gato e rato, polícia e ladrão. (Mateus)
 - Eu brinco na minha casa, com minha irmã e meu irmão. (Barbara).
 - Eu gosto de pique bóia. (Fernanda)
 - Eu brinco de pique na pracinha. (Sara)
 - Ah! Tem a brincadeira de pião de cata vento. (Mariana)
 - Um dia uma pipa caiu no quintal da minha casa. (Henrique)
 - E aqui na escola vocês brincam de quê? (Kelen)
 - Aqui na escola a gente brinca de futebol, de bola, de queimada e também de jogos. (Vinicius)
 - Que horas vocês brincam aqui na escola? (Kelen)
 - Aqui na escola a gente brinca na hora do recreio e na aula de educação física. (Mateus)
 - E lá no CMEI? (Kelen)
 - Lá no CMEI tinha mais brinquedos, tinha o pátio com areia e lá podia correr. (Renato)
 - Mas lá não tinha educação física na quadra, a gente fazia aula no pátio atrás do banheiro. (Sara)
 - É, só que agora tem um brinquedo azul e vermelho com escorregador que nós pedimos o ano passado. (Karla)
- (Conversas com as *criançasalunos* do 1º alunos da EMEF).

Por meio das brincadeiras, as *criançasalunos* fabulam e criam outras imagens para além do que está colocado ou afirmado como certo e errado. Inventam outros *temposespaços* para o brincar. As pequenas coisas, objetos e movimentos são criações possíveis. São como linhas de fugas, cheios de fantasias e sonhos.



Figura 37 –Espaçotempo de brincar na infância.

Pensar com Deleuze é pensar por linhas de fuga, dobras, rizomas. É criar um pensamento sem imagem. Pensar o impensado é o maior desafio de quem quer fazer a diferença. A quem interessa um pensamento conformado à ordem estabelecida da Ciência, da Religião e do Estado? Por isso, pensar é um ato perigoso. Um ato político. Falar em criação implica falar numa política de invenção de novas possibilidades de vida. Encarar a vida como ato afirmativo é dizer sim a ela. O devir é uma força afirmativa combatente.

O devir tem um caráter eminentemente político que está presente em todo tipo de ação. Tão logo um acontecimento abra um *espaçotempo* (de uma pessoa, de um fato histórico) para uma complexidade de linhas de intensidade que desenham fluxos. Como afirmam Deleuze e Guatarri (1997), a criação de uma singularidade é um acontecimento de ordem política. Um devir, independente da matéria que ele percorra ou que ele venha a percorrer, provoca uma política do acontecimento e não uma política baseada no estado reconhecido dos indivíduos.

Nesse sentido, ao conversar com as *criançasalunos*, ao fabular com elas, entrar em devir com as histórias, com as brincadeiras, com a escrita, elas nos convidam

a pensar que ao mesmo tempo em que o documento instituído “Ensino Fundamental de Nove Anos” determina normas e ações, as *criançasalunos* apontam relações de afecções, falam do que gostam e do que não gostam na escola, tanto do CMEI quanto da EMEF. Sinalizam a possibilidade de afirmação de um currículo que potencialize a vida, a experiência e os *fazeressaberes*, quando indicam outros movimentos para além da proposta prescritiva ou das atividades planejadas. Mostram também a possibilidade de pensar em uma infância que não se paute na idade cronológica e em fases do desenvolvimento, mas em uma infância como devir.

O devir-criança de Deleuza e Guattari (1997) traça outra temporalidade para a infância, que não a da história. Portanto, podemos falar de duas infâncias, como nos traz Kohan (2007), uma infância majoritária que é a do tempo cronológico, da história, das etapas de desenvolvimento muito presentes na escola moderna. E a infância minoritária que não segue o tempo *chrónos* e sim, o *aión*, seria então a intensidade do tempo, a experiência, o acontecimento que rompe com a história, que resiste a movimentos lineares e habita outros lugares desconhecidos, inesperados e inusitados.

Essa infância desprendida também está presente na escola, mesmo com as tentativas de repreendê-la, ela vive, ela pulsa e nos tira da zona de conforto, do estado de inércia e imprime um corte no que esperamos dela, no que planejamos. Então, o “devir é o encontro de pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas como geografia, com intensidade e direções próprias” (KOHAN, 2007, p. 95).

O devir é o encontro entre um adulto e uma criança – artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não-particular nem universal - como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires (devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível, DELEUZE; GUATTARI, 1997^a, p. 11ss.) é em oposição ao modelo e à forma Homem dominante. O devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha e fuga a transitar, aberta intensa (KOHAN, 2007, p. 95-96).

O devir é o encontro e no encontro não podemos falar de dois, mas do que se passa *entre*, como nos traz Deleuze e Parnet (1998, p. 15) quando Deleuze fala de seu encontro com Guattari, “[...] não trabalhamos juntos, trabalhamos entre dois[...]”. “[...] Não trabalhávamos, negociávamos”. Falamos do devir-criança junto com Deleuze e Guattari (1997) como essa potência de vida que transborda do encontro com as crianças e que nos convoca a pensarmos em uma educação, em um currículo de outra forma, que possibilite o encontro, como nos indica Kohan (2007, p. 97) “encontrar esses devires minoritários que não aspiram imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios”.

Os entre-lugares CMEI-EMEF como outras pistas para pensar o currículo-experiência

Dois espaços diferentes, mas tão próximos, o CMEI e a EMEF são *espaçotempos* escolares que têm como foco a relação *ensinoaprendizagem* ou *aprendizagemensino*. Como falar desses cotidianos próximos onde transitam as *criançasalunos*, as professoras e os procedimentos pedagógicos semelhantes e ao mesmo tempo diferentes? Convivo com os dois cotidianos por já ter trabalhado nesses dois espaços, por pesquisar nesses ambientes, mas, sobretudo, por viver as redes de relações que se fazem presentes. Relações marcadas por tensões, negociações, linhas de fuga e encontros, muitos encontros. Talvez o Ensino Fundamental de nove anos tenha possibilitado esses encontros e com eles uma relação mais próxima entre as professoras, as famílias, as *criançasalunos* e, também, a ampliação do debate sobre currículo no entre-lugar dos CMEIs e EMEFs.

Fiquei na sala de aula acompanhando os alunos na entrada, na fila e nos lugares marcados. As crianças entram na sala e a professora faz a chamada e preenche o quadro com a rotina do dia. Todos os alunos ficam eufóricos por que é dia da aula de informática. Em seguida, a professora faz uma roda de conversa, em que os alunos conversam entre si sobre o dia. Após a roda de conversa, a professora divide a turma para que todos possam participar da aula de informática. Metade da turma vai para o laboratório de informática e a outra metade fica fazendo atividade de leitura e escrita com a professora (Registro do diário de campo).

Acompanhei a turma no horário de entrada dos alunos. Os alunos entram e sentam em seus lugares. Após todos chegarem, a professora leva os alunos para o refeitório, pois é hora do lanche do dia. Após o lanche, todos os alunos retornam para a sala de aula e a professora inicia a aula apresentando a rotina do dia. Os alunos fazem festa ao ouvirem a professora falar do horário de pátio (recreio). Então, preenche o calendário e inicia uma atividade sobre sistema monetário, distribuindo encartes de supermercado que as próprias crianças levaram e uma atividade xerocada para que os alunos coloquem os preços nos produtos (Registro do diário de campo).



Figura 38 - Imagens do cotidiano escolar: entrada dos alunos na sala

Esses dois registros nos dizem alguma coisa do lugar da EMEF e do CMEI? Qual a diferença e semelhança desses dois espaços? Em que momento estou falando da prática do CMEI e quando estou falando da prática da EMEF? Longe de querer dicotomizar os dois *espaçostempos*, nossa intenção é tentar, por meio desse registro, possibilitar o debate das práticas cotidianas, do que se passa entre. Não para criar um outro lugar, mas para ajudar a potencializar os movimentos no CMEI e na EMEF a partir do Ensino Fundamental de Nove Anos. A ideia é pensar-agir-problematizar a relação desses dois *espaçostempos* institucionais, buscando tecer com os sujeitos, outros possíveis, para se pensar o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Movimentos constantes que aparecem nas falas das *criançasalunos* e professores quando tentam explicar o que os potencializa nesses lugares, o que os afasta ou os une a eles, o que gostam e o que não gostam e como lidam com as tensões e emergências de cada lugar. Às vezes, a sensação que fica é de que um lugar é oposição do outro, mas ao ouvir as *criançasalunos* e também as professoras, essa oposição, essa dicotomia, dá lugar ao encontro. A sensação é de que estamos falando da mesma coisa em *temposespaços* diferentes, onde os desejos e necessidades se entrelaçam e onde, do encontro, aparecem novas formas de ser-estar na escola.

Nessa discussão, Bhabha (2007) nos ajuda a pensar nas marcas culturais entre os dois lugares que não são apagadas, mas não são as mesmas e também nunca são totalmente novas. É um “outro cultural” a partir do que chama de negociação. Dessa forma, é possível pensar a cultura do outro a partir da negociação, a partir de entre-lugares, interstícios e fendas culturais, seria o que Bhabha (2007) chama de terceiro espaço que conferem às culturas sentidos nunca totalmente transparentes.

[...] É o terceiro Espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenha unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo (BHABHA, 2007, p. 68).

[...] Para Esse fim deveríamos lembrar que é o ‘inter’ – o fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar* – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalista, do ‘povo’. E, ao explorar esse Terceiro espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (BHABHA, 2007, p.69).

Com a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos o encontro do CMEI com a EMEF se fez urgente, foi possível visualizar um espaço de discussão, de negociação, embora já existente, mas que se intensificou com o novo Ensino fundamental trazendo para o debate a imagem da Educação Infantil como lugar do lúdico, do cuidado e do brincar, e do Ensino Fundamental como lugar do aprender, do ensinar, do estudar.

As discussões se intensificaram com a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, as *criançasalunos* são matriculadas na EMEF e estudam no CMEI, entre os dois lugares tem uma rua como espaço físico, atravessamos, estamos em um dos lugares. Cada lugar com sua particularidade e seus desafios, mas que nos afetam e que também afetamos. Minha presença de certa forma modificou o comportamento dos alunos em diferentes momentos e diferentes *espaçostempos*, assim, também, como o comportamento das professoras que muitas vezes deslocavam o olhar, modificaram fazeres e traçavam estratégias de negociação. Mas, para além desse espaço físico, temos uma terceira margem, um caminho do meio que consiste no deslocamento, um lugar intermediário (HANCIAU, 2005).

As negociações de que falo são no sentido de abrir fissuras, brechas, onde um não nega o outro, mas se articulam. Para Bhabha (2007), o processo de negociação se dá na relação com o outro a fim de articular ideias antagônicas, onde processos híbridos se constituem, nesse sentido negociação não é negação do que está colocado, mas amplia a discussão para movimentos políticos de articulação em processo de interação e tensão entre os sujeitos.

Quando falo de negociação em lugar de negação, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História teleológica ou transcendente, situada além da forma prescritiva da leitura sintomática, em que os tiques nervosos à superfície da ideologia revelam a “contradição materialista real”, que a História encarna. Em tal temporalidade discursiva, o evento da teoria torna-se a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política (BHABHA, 2007, p. 51).

A negociação é o movimento de interação e tensão entre os sujeitos, a partir do Ensino Fundamental de Nove Anos esse movimento se intensifica nas escolas, e, com isso, a possibilidade de pensar em outra configuração temporal e espacial tanto na Educação infantil, quanto no Ensino Fundamental que privilegie a relação com *criançasalunos* do 1º ano, relação com os procedimentos pedagógicos, com a proposta curricular e com os fazeres das professoras.



Figura 39 – Entre desenhos e escritas das *criançasalunos*.

Nesses entre-lugares de negociação, alguns sentidos de criança, infância, educação infantil e ensino fundamental são produzidos pelas *criançasalunos*, pelas professoras, pelas famílias e pela própria secretaria de educação. Sentidos que nos convidam a problematizar o currículo e tudo que com ele são vividos pelos sujeitos nesse momento de transição. Sentidos que deslocam nosso pensamento e nos convidam a problematizar ações consideradas em vários documentos analisados nesse texto¹² como próprias da infância e de vital importância para a aprendizagem da criança, como: o brincar; o lúdico; o faz de conta; as interações.

As *criançasalunos* falam da escola como lugar de encontros, onde são possíveis os bons encontros, uma escola onde é possível gostar do que fazem, gostar do

¹² Na resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as brincadeiras e interações aparecem como eixo central do processo de aprendizagem das crianças.

que lhes é oferecido, uma escola onde a infância seja vivida, uma escola onde as regras possam ser negociadas. As falas das crianças criam fissuras nos documentos oficiais e nas regras adotadas para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, elas nos convidam a pensar na potência dos diferentes contextos e também no que escapa a essa potência.

O que escapa? Talvez nossa pretensão de saber o que é bom para as crianças, de explicar a infância, de fixar normas para as crianças, de afastar tudo que existe de desconhecido da infância, não seja suficiente para entender a criança, e aí está a grande sacada das crianças, a impossibilidade de captura e a possibilidade de escapar sempre. Larrosa (2004b) nos ajuda,

[...] Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem. Então, onde estão a inquietação, o questionamento e o vazio, se a infância já foi explicada pelos nossos saberes, submetida por nossas práticas e capturada por nossas instituições, e se aquilo que ainda não foi explicado ou submetido já está medido e assinalado segundo os critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder? (LARROSA, 2004b, p. 185)

Larrosa (2004b, p. 185) fala dessa tentativa de captura da infância e de como a infância escapa de qualquer objetivação,

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites.

Com o Ensino Fundamental de Nove Anos é possível visualizar essa tentativa de pontuar o que é bom para a criança, o que ela precisa aprender, como ela precisa ser e principalmente o lugar de aprender, de se alfabetizar, que não é nem na Educação Infantil, nem no Ensino Fundamental de oito anos, mas é nos três primeiros anos do ciclo inicial do Ensino Fundamental de nove anos.

Esse lugar da aprendizagem, marcado nos documentos federais e municipais instaura um campo de tensão tanto para as famílias das crianças, como para as próprias crianças. As crianças que completam seis anos até março devem frequentar as turmas de 1º ano na EMEF, porém algumas EMEFs do município de Vitória não tem espaço físico adequado para receber essas *criançasalunos*, e aí a solução encontrada foi abrir turmas de 1º ano no próprio CMEI.

Ao término do ano letivo, as famílias das *criançasalunos* das turmas dos grupos 6 do CMEI são convidadas a escolher o local onde seus filhos deverão estudar no ano seguinte, no 1º ano do Ensino Fundamental. As famílias, então, preenchem uma ficha e, de acordo com o número de vagas nas EMEFs, são encaminhadas para a escola de sua preferência, tendo também a opção de ficar no espaço do CMEI que oferece uma turma de 1º ano no turno matutino e outra no turno vespertino. Quando as famílias não chegam a um acordo ou as vagas disponíveis não atendem aos pedidos feitos, acontece um sorteio dessas vagas. Assim, cerca de 50 *criançasalunos* permanecem no CMEI, e os outros vão para as EMEFs mais próximas.

O sorteio é o primeiro ponto de tensão das famílias com a escola, que cria uma fissura no entre-lugar da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Muitas famílias querem que seus filhos permaneçam no CMEI por entenderem que nesse lugar seus filhos são mais assistidos, as professoras são mais carinhosas e talvez por associar o CMEI a um lugar de cuidar, do aconchego e da segurança que acreditam não ter na EMEF.

- Por que você não quer que seu filho estude na EMEF? (Kelen)
- Gosto do CMEI. Meu filho estuda aqui desde o Berçário 1 (grupo 1), está acostumado com a escola e com as tias, lá na EMEF tem muita briga, meninos grandes e as professoras não dão muita atenção, minha filha estuda lá e sempre tenho problemas com disciplina, bagunça e falta de professor. A escola é grande e os alunos não respeitam as professoras, na hora da saída tem confusão entre os alunos, até a polícia já foi lá (Relato de uma mãe de aluno do grupo 5 do CMEI que pleiteia uma vaga para o filho no 1º ano).

Os pais anunciam o desejo de que seus filhos permaneçam no CMEI com vários argumentos e esses argumentos são trazidos também pelas *criançasalunos*:

- O que vocês acham de estudar na EMEF no ano que vem? (Kelen)
 - Eu não quero ir para a escola, por que eles jogam ovo na cabeça da gente quando faz aniversário. (Santos)
 - Eu não quero ir para o FLA. Eu não quero ir para outra escola, quero ficar aqui na creche (CMEI). (Bruna)
 - Eu não quero ir para o Lenir Borloti, lá não tem pátio. (Nathalia)
 - Eu vou para o SESI¹³ o ano que vem. (Jonathan)
 - Eu vou para o FLA. (João)
 - Eu vou para o Lenir Borloti. (Renan)
 - Na escola não tem nada, não tem areia, não tem brinquedo, não tem nada. (Camila)
 - Minha mãe quer me colocar no José Lemos mais eu não quero estudar lá, a lâmpada caiu em cima da cabeça do menino e uma menina levou uma faca para matar minha prima. (Aline)
 - Matar é crime. Eu já vi um tiroteio na pracinha, duas meninas levaram dois tiros. (Brunela)
- (Conversas com as *criançasalunos* do CMEI).

Existe no imaginário das *criançasalunos* que o lugar da EMEF é um lugar ruim, da imposição, de negação de seus desejos. Lá é o lugar da regra, em que não poderão mais brincar, não terão amigos e as professoras são carrasacas. O CMEI é o lugar dos afetos, do lúdico, da brincadeira e do aconchego. Essas são as impressões das *criançasalunos* do 1º ano, que estão no espaço do CMEI. Porém, nas conversas com as *criançasalunos* que estão frequentando o 1º ano no espaço da EMEF e que no ano anterior estudaram no CMEI, vimos que para elas tanto no CMEI, quanto na EMEF existem potencialidades e que gostam dos dois espaços.

- Como é estudar nesta escola? Vocês estão gostando? (Kelen)
- Eu gosto por que lá no CMEI eu não tinha colega e aqui eu tenho. (Mateus)
- Aqui tem mais professor, tem professor de Educação física, artes, informática e biblioteca. (Juliana)
- Eu vi que aqui tem uma biblioteca e vocês podem levar livros para casa. Como que é esse trabalho? (Kelen)
- Na biblioteca a gente escolhe um livro pra levar para casa, ela(a bibliotecária) conta história, passa filme da história, passou a história do rei Davi. (Sara)
- Em casa vocês lêem sozinhos ou a alguém ajuda vocês? (Kelen)

¹³ SESI - Serviço Social da Indústria.

- A gente leva o livrinho para casa e nossa mãe ajuda a ler. (Renato)
 - Há eu vi que na hora do recreio vocês fazem varias atividades, me falem do que vocês gostam de fazer na hora do recreio?
 - Na hora do recreio a gente brinca, a tia dá corda pra pular, dá desenho pra pintar, tem livrinho para ler, tem música, tem jogo da velha e de futebol. (Sara)
 - O que vocês gostam daqui (EMEF)? (Kelen)
 - Eu gosto mais daqui do que do CMEI. (Henrique)
 - O que eu gosto daqui é da dança, da aula de educação física, eu gosto de fazer dever. (Karla)
 - Aqui tem gincana e a equipe azul ganhou. A gente ganhou uma prova e o azul ganhou três. (Sara)
 - Tem livro para levar para casa e ler em casa. A gente leva o livro e traz depois. (Mateus)
 - Tem caderno de desenho, de matemática, de português, de ciências e geografia. (Henrique)
 - A gente fez combinados: não pode gritar, tem que pedir a tia para beber água e ir ao banheiro, respeitar os colegas, quem não cumprir as regras não pode brincar, fica no cantinho. (Renato)
 - Na aula de informática a gente mexe no computador, é bem ali, a gente joga joguinho e pesquisa na internet, eu já entrei na internet sozinho. (Juliana)
 - A gente estuda matemática, leitura, escreve, tem história, a gente lê. (Renato)
- (Conversas com as *criançasalunos* do 1º ano da EMEF).

Esse lugar demarcado do CMEI como espaço de afeto e afecções, lugar de aconchego e segurança de onde as *criançasalunos* não querem sair e o lugar da EMEF como lugar frio, da imposição da regra e da insegurança, perde o sentido quando ouvimos as *criançasalunos* que estão na EMEF. Nas conversas, elas falam de uma aproximação, de sentidos e sentimentos que transbordam nos dois lugares, do que se passa no entre-lugar de um e de outro, e a potência está nesse entre que aproxima os dois e cria possíveis. Tanto no espaço do CMEI quanto da EMEF existem afecções, blocos de sensações, como nos traz Deleuze (1992),

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, por que o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de

afectos. A obra de arte é um ser de sensação e nada mais: ela existe em si (Deleuze, 1992, p. 193).

Segundo Deleuze e Guatarri (1992) toda sensação se compõe no vazio, nesse sentido, é preciso esvaziar a tela dos conceitos, das verdades, das concepções e dos clichês. Isso só é possível ouvindo o que as *criançasalunos* têm a nos dizer e, assim, criar planos de composição que nos arrancam do lugar fixo e possibilitam pensar outras formas de ver e sentir, outros regimes de visibilidade.

Nas conversas com as *criançasalunos*, pude observar o que gostam nos dois espaços e o que potencializa esses ambientes para que de fato a aprendizagem aconteça. Quando as *criançasalunos* apontam o espaço da biblioteca, do laboratório de informática, do pátio, das aulas de arte e educação física, eles estão nos dizendo que nesses espaços há alguma coisa que foge ao contexto da sala de aula, que remete para outra relação além dos conteúdos a serem *aprendidosensinados*. Uma relação de afecção.

- Aqui no CMEI, do que vocês gostam? (Kelen)
 - Eu gosto de aprender a ler. Eu gosto de estudar e fazer dever. (Samuel)
 - A gente faz dever, às vezes a tia briga com a gente. (Aline)
 - A gente entrou na escola para aprender a ler. (Renan)
 - A tia disse que ninguém quer namorar com quem não sabe ler. (Camila)
 - Para aprender a ler tem que prestar atenção na aula e fazer dever. (Nathan)
 - Eu gosto da aula de informática, a gente mexe no computador, joga e assiste vídeo. (Bruna)
 - A gente assistiu um filme de Deus na sala de informática. (Carlos)
- A tia Rafaela (professora de Educação Física) leva a gente para o pátio e faz atletismo. (João)
- Na aula de artes tem desenho e a tia fez um sorteio de uma régua. (Renan)
- (Conversas com as *criançasalunos* do 1º ano do CMEI).

As *criançasalunos* falam do que gostam e do que não gostam nos dois espaços. Aquilo que potencializa sua relação com os colegas, com as professoras e com o *espaçotempo* da escola. Em conversa com as *criançasalunos* do 1º ano que estudam no CMEI e com as *criançasalunos* que estudam na EMEF, pude

entender como os bons encontros potencializam a maneira de agir e, assim, um corpo ao ser afetado por outro corpo provoca blocos de sensações.

A virtude de um corpo é poder afetar de inúmeras maneiras simultâneas outros corpos e ser por eles afetado de inúmeras maneiras simultâneas, pois, como vimos, o corpo é um indivíduo que se define tanto pelas relações internas de equilíbrio de seus órgãos quanto pelas relações de harmonia com os demais corpos, sendo por eles alimentado, revitalizado e fazendo mesmo para eles (CHAUÍ, p. 1995, p. 69).

Nesse sentido, ao ouvir as *criançasalunos*, ao conversar com elas, somos levados a experimentar a capacidade de um corpo afetar outros corpos. As *criançasalunos* falam do currículo, de um currículo potente para além do Ensino Fundamental de Nove Anos, para além da proposta curricular, dos procedimentos de avaliação ou da listagem de conteúdos e objetivos colocados, falam da vida que pulsa, dos encontros e daquilo que as afetam.

- O que vocês gostam aqui no CMEI?
 - Na aula de Arte tem pintura, sorteio de brinde. (Caroline)
 - Eu não gosto de fazer dever. (Carlos)
 - Eu não gosto de faltar a aula. (Samuel)
 - Tem que mudar os que fazem bagunça, eles tinham que mudar o comportamento, eles atrapalham a aula e a gente não consegue aprender e aí a gente fica sem pátio. (Brunela)
 - O que mais vocês gostam? (Kelen)
 - Eu gosto de aprender a ler. Eu gosto de estudar e fazer dever. (Roney)
 - A gente faz dever. Às vezes a tia briga com a gente. (Santos)
 - Gosto de brincar no pátio, do escorregador. (Nathalia)
 - Gosto da informática de jogar e assistir vídeo. (Samuel)
 - Na aula de artes estamos estudando o artista Monet. (Caroline)
 - Gosto de fazer trabalho com massinha. (Roney)
 - E na EMEF, será que é legal assim, igual ao CMEI? (Kelen)
 - Na EMEF tem prova e mais bagunça do que aqui no CMEI. (Santos)
 - Eu queria mudar de sala, por que todo mundo me chama de baleia, de gorda. (Brunela)
- (Conversas com as *criançasalunos* do 1º ano do CMEI).

- Me falem um pouco do que vocês gostam aqui na EMEF? (Kelen)
- Gosto de brincar no pátio de policial. (Felipe)
- Gosto de estudar para aprender a ler. (Laura)
- A aula de artes é legal, a gente desenha e pinta. (Fernanda)

- Vocês tem aula de informática? (Kelen)
 - Sim. Informática é legal, a gente mexe no computador, joga e vê filme. (Vinicius)
 - Gosto também da comida (Felipe)
 - Eu queria que tivesse balanço no pátio. (Mariana)
 - Na escola FLA tem quadra e tem basquete. (Felipe)
 - Aqui não tem espaço para brincar? (Kelen)
 - Eu queria que tivesse mais espaço para brincar. Eu gosto de brincar de lanterna verde. (Barbara)
 - Elisa é bagunceira, teve um dia que ela pegou a caneta da tia e ficou sem recreio. (Fernanda)
 - Eu gosto de estudar, desenhar e ler. A gente leva livro para casa para aprender a ler. (Vinicius)
 - Eu sei ler. (Laura)
 - Eu não sei escrever de letra de mão. (Luiza)
 - Lá (CMEI) também tem quadra e tem festa, é legal, a gente ganhou brinde e eu pulei no pula-pula. (Vinicius)
- (Conversas com as *criançasalunos* do 1º ano da EMEF).

Nessas conversas, as *criançasalunos* falam um pouco daquilo que as afetam na escola e, de certa forma, daquilo que potencializa a relação com o conhecimento dito escolar, mas também apontam para *saberesfazeres* que vão além da proposta curricular colocada para o Ensino Fundamental de Nove Anos, como questões envolvendo comportamento, brincadeiras e metodologias de trabalho. Nesse sentido, é possível entender que para além de uma listagem de conteúdos ou de uma ficha de avaliação pautada em objetivos, o cotidiano nos aponta, na fala das *criançasalunos*, que a experiência do currículo, vivida e sentida, é o que move os sujeitos.

Tendo em mãos a proposta para o Ensino Fundamental de Nove Anos, percebo que o currículo se estrutura por meio de uma organização linear marcada por etapas, faixa etária e fases de desenvolvimento da criança, entendendo currículo como uma prática prescritiva. De acordo com a perspectiva dessa abordagem teórico-metodológica, torna-se essencial problematizarmos essas ideias em currículo, vinculando-as com a imagem de criança presente no referido documento.

Por tudo isto, ao ouvir as *criançasalunos* foi possível desconstruir essa imagem platônica (KOHAN, 2003) da infância que se caracteriza pela visão de inferioridade e negatividade em relação à criança, pois nessa imagem, a criança é

marcada pela insuficiência, seja na inteligência, seja no controle de si mesma e também pelo excessivo apego às paixões. Essa imagem ainda está presente fortemente no pensamento pedagógico. Ela é viga mestra de uma política de educação moldada por meio dessas características.

No entanto, como nos diz Larrosa (2004b, p. 185), “[...] a alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença”. A infância é a presença de algo que coloca em questão os lugares que construímos para ela, que suspende o que podemos, que escapa ao que sabemos, nos tirando da zona de conforto sobre tudo que aprendemos. Segundo Larrosa (2004b), a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no encontro e no acontecimento de sua aparição entre nós, como algo de novo que interrompe as relações de continuidade nas *práticas políticas* em currículo.

- O que vocês fazem aqui na escola (EMEF)? (Kelen)
- Aqui na escola a gente brinca, estuda, faz dever, vai à biblioteca. (Caroline)
- Aqui tem biblioteca e informática. (Vitor)
- O que vocês fazem na biblioteca? (Kelen)
- Na biblioteca a gente escolhe um livro pra levar para casa, a tia conta história, passa filme da história, passou a história do rei DAVI. (Igor)
- Eu gosto do recreio porque a gente brinca. (Sabrina)
- Vocês brincam de quê? (Kelen)
- Brinca de bola, pula corda. (Derick)
- Na hora do recreio a gente brinca, a tia dá corda pra pular, dá desenho pra pintar, tem livrinho para ler, tem música, tem jogo da velha e de futebol. (Caroline)
- Eu gosto mais daqui do que do CMEI. (Vitor)
- Por que você gosta mais daqui do que do CMEI? (Kelen)
- Ah, por que aqui tem mais professor, tem professor de Educação Física, de artes, informática e biblioteca. E tem futebol. (Vitor)
- Eu gosto mais de lá (CMEI)
- Lá tinha brinquedo no pátio e aqui não tem.
- Lá no CMEI tem lanche e pátio. (Igor)
- Lá tem festa. (Kaleo)
- Lá no CMEI eu brincava, tinha música (Caroline).
- Eu queria ficar no CMEI porque lá a gente fazia pouco dever e aqui faz muito. (Kaleo)
- A gente faz bagunça aí a tia passa mais dever. (Igor)
- Lá no CMEI eu não tinha colega e aqui eu tenho. (Derick)
- Lá tem um brinquedo que é azul, amarelo e aqui não tem. (Sabrina)

- Eu gosto daqui é da dança, da aula de educação física, eu gosto de fazer dever. (Caroline)
(Conversas com as *criançasalunos* da EMEF).

Longe de querer dicotomizar o espaço do CMEI e da EMEF, mas em conversas com as *criançasalunos*, elas nos apontam aquilo que gostam e o que não gostam em cada espaço. Essas falas nos convocam a pensar o que tem em cada espaço que move o pensamento e desconstrói os clichês e nos aponta que tanto lá como aqui existem coisas, *espaçostempos* e pessoas que provocam afecções nas *criançasalunos*. Assim, é possível fazer uma análise das políticas implementadas nas escolas e como essas políticas provocam um deslocamento nas práticas cotidianas, indicando-nos que práticas e políticas são no fundo a mesma coisa, como nos ensina Alves (2010).

Nessa análise, tomo como ferramenta o referencial teórico-metodológico assumido nessa pesquisa no qual o acontecimento não é visto como uma decisão planejada ou uma forma instituída. Mas como uma relação de forças que entram em jogo numa história de implementação de um projeto em política pública, numa escola de Ensino Fundamental e numa escola de Educação Infantil. Neste caso, não quero obedecer a um ponto de vista fixo e permanente, mas fazer proliferar a diferença, deslocando o pensamento do instituído, dando visibilidade aos movimentos das *práticaspolíticas*.

Na tentativa de contribuir na (des)construção de algumas ideias que ainda circulam no campo da educação em política de currículo, no que se referem à relação entre políticas e práticas, lanço mão de uma análise que busca deslizar por entre o pensamento dicotômico, traçando uma linha de interpretação que não polarize os praticantes do cotidiano de um lado e as políticas públicas de outro, porque entendemos que a política está sendo tecida o tempo todo nas práticas e nas relações. Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, desenvolvemos a compreensão de que as políticas são práticas e aprendemos isso com Alves (2010, p. 49) quando traz em seu texto a seguinte justificativa:

[...] vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de

posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como ‘políticas’ somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam ‘as políticas’ porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

Isso requer uma nova compreensão em torno do significado da política. Neste sentido, a teorização de Certeau (1994) e sua crença posta no caráter político das práticas nos apontam para a capacidade de invenção dos praticantes do cotidiano em subverter a lógica dominante da homogeneização.

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (‘ou dominados?’), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1994, p. 41).

Desta forma, em seus estudos, Certeau (1994) se dirige a uma multidão de heróis comuns que perdem nomes e rostos, que ficam escondidos porque os “*sistemas totalitários*” não deixam para essas pessoas um “*lugar onde possam marcar o que fazem*”. A essa produção racionalizada, marcada pelos especialistas da ordem política, econômica e científica, centralizadora e barulhenta, corresponde a outra produção, de caráter secundário, qualificada por Certeau (1994, p.39) de “*consumo*” ou “*uso*”: “*esta é astuciosa, é dispersa [...] se insinua silenciosa e quase invisível*”, é marcada pelas maneiras de usar os produtos impostos pela ordem dominante.

Essas mil e uma “maneiras de fazer” não obedecem a um modelo, uma vez que se insinuam de forma heterogênea, indisciplinada e silenciosa, pois não têm espaço próprio. Seus interesses e desejos são desenhados no terreno instituído pelo dominador, então elas investem no tempo, tirando dele a melhor “*ocasião*” para agir. Estes minúsculos procedimentos cotidianos alteram a ordem

dominante. Essas “*maneiras de fazer*” são as mil e uma práticas pelas quais os “usuários” do cotidiano deixam suas marcas, seus registros, suas histórias, formando uma rede antidisciplinar, tal como descrita por Certeau (1994), interrogando a suposta hipótese de que estaríamos entregues à passividade e à disciplina.

Evidenciando a singularidade do pensamento de Certeau (1994) em política, que faz sentir em nós os seus efeitos, trata-se de tornar transversais as *práticas políticas*, incorporando os possíveis acontecimentos produzidos a partir das tensões geradas entre a Secretaria de Educação, os CMEIs e as EMEFs. As tensões se deram, principalmente, entre dois aspectos: a estrutura física diferenciada dos CMEIs e das EMEFs e as questões pedagógicas relativas aos conteúdos, aos processos de avaliação e aos objetivos. Tais tensões têm provocado discussões entre as professoras, pedagogos e técnicos da secretaria de educação. E, talvez, para amenizar ou esclarecer essas questões, a própria Secretaria propõe formações continuadas, grupos de estudo e reuniões periódicas com a participação desses profissionais.

Diante dessas discussões e tensões colocadas no entre-lugar das EMEFs e dos CMEIs, foi possível vivenciar uma preocupação dos sujeitos praticantes dos cotidianos escolares, preocupação que moveu não somente as professoras, mas as pedagogas, os gestores e assessores da SEME com as situações emergenciais da escola para atender as *criançasalunos* que se encontravam nesse período de transição. Todo esse movimento nos remete a pensar na preocupação que se instaurou em relação ao lugar das *criançasalunos*, ao seu pertencimento físico e a tudo que nele carrega.

Pertencer à EMEF ou ao CMEI fala de um espaço físico, mas também da idade cronológica e do corte etário para atender a uma política de governo. Porém no cotidiano escolar o que pode ser vivido é o sentimento de romper com essa lógica e entender que as experiências das *criançasalunos* nos diferentes *espaçotempos*, e não importa mais se estamos falando de EMEF e CMEI, potencializam o que chamamos de currículo experiência.

Um currículo que não está localizado ou personificado, mas que interroga as lógicas instituídas e instaura outra política de pensamento, não da verdade, mas uma política de abertura que escute mais do que fale, que pergunte mais que responda, e que coloque em xeque uma pedagogia que fixa lugares e determina saberes. Junto com Kohan (2007, p. 53), perguntamos o que torna uma educação possível?

“Há educação excepcionalmente, quando se interrompe a lógica da pedagogia, quando a verdade dá lugar à experiência. Nada no pensamento pode negar, de direito, a possibilidade da educação. Ao contrário, nós nos perguntamos insistentemente pelas condições que tornam a educação possível”.

O que torna uma educação possível? A possibilidade do encontro, um encontro que incomoda e gera desconforto no que está dado, um encontro que inquieta, que cria polêmicas e desacordo. Esse encontro entre EMEF e CMEI, talvez imposto por uma política de governo, por uma lei, criou um movimento no pensamento para uma pedagogia e uma educação que tira da zona de conforto tudo o que se idealizou para as *criançasalunos* e abre brechas para a experiência.

As formações continuadas e as práticas das professoras como também pistas para pensar o currículo experiência



Figura 40 - Formação continuada na escola.

Com o Ensino Fundamental de Nove Anos, a preocupação da SEME se intensifica no que diz respeito às formações dos professores para o trabalho com os alunos do 1º ano. Na tentativa de promover discussões sobre como lidar com essa “nova” turma de crianças que eram alunos do grupo 6 do CMEI e que agora fazem parte de um grupo de crianças que frequentam o 1º ano na EMEF, várias dúvidas emergem: o que ensinar para esses alunos? Que conteúdos devem priorizar? Como será a forma de avaliação? E o processo de alfabetização, como vai acontecer?

Então, a SEME promoveu encontros com os professores dos grupos 6, do 1º ano e da 1ª série no ano de 2010. Esses encontros aconteciam por região, uma vez por mês, para aprofundamento e discussão a cerca da alfabetização e letramento, uma vez que o foco era a leitura e escrita dos alunos e a concepção de alfabetização do município de Vitória. A ideia central era entender a concepção de alfabetização adotada pelo município de Vitória e documentar junto ao grupo de professoras e pedagogas tal concepção. Levando em consideração tal concepção de alfabetização, era necessário propor atividades estratégicas para que os

alunos pudessem de fato se alfabetizar. Esses encontros eram chamados de encontros do “Ciclo Inicial de Aprendizagem” e contavam com uma formadora que motivava as discussões, direcionava as atividades presenciais e não presenciais, bem como textos de apoio.

Essas formações criaram um espaço de debate entre as professoras e pedagogas das EMEFs e CMEIs que participavam dos encontros. Os debates se intensificaram com as discussões a cerca do documento elaborado pela equipe sistematizadora “Documento orientador - Ciclo Inicial de Aprendizagem”, já nos referimos a esse documento anteriormente. O documento tem como objetivo regulamentar os três anos iniciais do Ensino Fundamental 1º, 2º e 3º ano, onde constam toda legislação no âmbito federal e municipal que embasam o Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como a proposta de trabalho por disciplinas, os objetivos, os conteúdos de cada disciplina e o sistema de avaliação adotado pelo município de Vitória. Esse documento determina a forma como as professoras devem avaliar seus alunos: uma avaliação pautada por objetivos e conceitos, com um total de 20 laudas a serem preenchidas com questões referentes aos conteúdos, sinalizando se o aluno alcançou ou não alcançou os conhecimentos específicos de cada disciplina. A ficha deve ser preenchida trimestralmente e acompanha o aluno por três anos, uma vez que até o terceiro ano não são aplicadas provas.

Esses encontros aconteciam no horário de trabalho devido à demanda dos professores com a nova proposta. As discussões eram pautadas em um roteiro a ser seguido com atividades presenciais e não presenciais envolvendo a prática pedagógica das professoras. O que pude observar, ao participar de alguns encontros, era a possibilidade das professoras e das pedagogas colocarem suas angústias, dúvidas e literalmente desabafarem sobre as novas mudanças e propostas,

- A mesma criança que está no CMEI é a que está na EMEF, ela precisa se apropriar da leitura e escrita até o 3º ano do ciclo, então o que ensinar para as crianças que estão no 1º, 2º e 3º ano do ciclo uma vez que elas estão em níveis diferentes. Fico me perguntando: Como nós estamos avaliando o trabalho com as

crianças em sala de aula? (Fala da professora Márcia no encontro do Ciclo Inicial de Alfabetização)

- A formação tem um pouco esse objetivo discutir o currículo para esses alunos, os conteúdos e objetivos e principalmente a alfabetização e letramento. (Fala da formadora Mara no encontro do Ciclo Inicial de Alfabetização)

- Eu sei Paula, mas é muito difícil em poucas horas por semana abranger tudo. Veja só essa ficha de avaliação, isso é um absurdo, não temos tempo e acredito estamos perdendo tempo com essa ficha, o que vejo que é mais importante são os conhecimentos, ajudar o aluno a aprender de fato e se a alfabetização é o foco, pra que tanto conteúdo? (Fala da professora Karla no encontro do Ciclo Inicial de Alfabetização)

Em vários momentos dos encontros, as professoras questionavam a proposta de avaliação do Ciclo Inicial de Aprendizagem, que trazia como roteiro uma ficha com várias perguntas pautada em objetivos e conceitos:

- A ficha não condiz com a proposta de alfabetização elaborada pela SEME. (Professora Maria)

- Me diz qual o fim/objetivo da ficha de avaliação? (Professora Mara)

- O professor estuda a ficha para ensinar e preparar sua aula e usa o tempo de planejamento para preencher as fichas de avaliação. (Professora Karla)

- Li a ficha mais de 7 mil vezes durante o ano. (Professora Beatriz)

- De que forma essa avaliação precisa se tornar mais significativa? (Formadora Paula)

- No momento de trabalho, não ficamos preocupados com os saberes dos alunos. (Professora Marlene)

- Quando você tem reunião com o pai você não vai ler a ficha, por que o pai não vai entender. (Professora Joana)

- Após o professor preencher a ficha, o pedagogo senta com cada professor para falar de cada aluno? Não. Então pra que essa ficha se não para rever o processo? A ficha só serve para emperrar o trabalho, tirar o tempo do professor. (Pedagoga Viviane)

- Pensar a criança como ela está em cada área de conhecimento e dividir o conhecimento por trimestre talvez seria uma solução. (Professora Sandra)

(Fragmentos da discussão sobre a ficha de avaliação dos alunos na reunião do Ciclo Inicial de alfabetização).

As professoras discutem os conteúdos e a ficha de avaliação que devem preencher por trimestre. Elas encontram dificuldades uma vez que essa ficha tem cerca de 20 laudas, dividida por disciplina e nela constam os conteúdos e objetivos que devem ser atingidos pelas *crianças/alunos*. É uma ficha disciplinar

embora o discurso dos assessores da SEME coloque a importância do trabalho interdisciplinar.

- Como vocês têm orientado os professores no trabalho com o currículo na proposta do Ciclo Inicial de Aprendizagem?(Kelen)
- A ideia é sistematizar os eixos do conhecimento proposto e partir para atividade e não pensar na atividade e depois nos eixos, pois é preciso pensar de maneira interdisciplinar, em um projeto ou atividade podemos abarcar mais de um eixo, embora a grade curricular e a ficha avaliativa estejam pautadas em uma lógica disciplinar, nossa ação acaba sendo interdisciplinar, pois trabalhamos com projetos e tem conteúdos que são contemplados em mais de um eixo (Fala da formadora Mara em encontro do Ciclo Inicial de Alfabetização).

A assessora concorda com os professores quando afirmam que a proposta da ficha de avaliação não condiz com a proposta da SEME em relação aos conteúdos, uma vez que o discurso da SEME é focado no trabalho interdisciplinar e a ficha distribui os conteúdos de acordo com cada disciplina, mas propõe uma solução que os professores sistematizem as atividades de acordo com os eixos trabalhados, traz a possibilidade de um trabalho, em forma de projeto ou atividade que movimente mais de uma disciplina.

Frente a essa proposta as professoras expõem a dificuldade de trabalhar com muitos conteúdos e acabam priorizando Língua Portuguesa e Matemática e trabalhando as outras disciplinas em forma de projetos ou temas.

- Hoje vamos falar um pouco dos conteúdos e como são trabalhados no Ciclo de Aprendizagem. Vocês poderiam começar falando da experiência em sala de aula. Como o trabalho com as disciplinas acontece? (Formadora Mara)
- Sabemos que não é o certo mais muitas vezes priorizamos algumas disciplinas e deixamos outras de lado. (Professora Ana)
- Priorizar os conteúdos de Português e Matemática e fugir das outras áreas só porque o aluno não sabe ler e escrever é negar o direito de aprender. (Professora Maria)
- Como trabalhar um caderno para cada disciplina se temos trabalhar com a interdisciplinaridade, é incoerente. (Professora Rosa)
- Uso a música para motivar e incluir as áreas de Ciências, História e Geografia. A ideia é sistematizar os conhecimentos dentro dos eixos. (Professora Joana)

- O aluno precisa ter acesso ao conhecimento, por isso o currículo é um procedimento político. (Professora Marta)
 - Por isso, eu gosto de trabalhar com a música para alfabetizar tenho um projeto “Com música a escola é mais alegre” (Professora Joana)
- (Conversa com as professoras na reunião do Ciclo Inicial de Alfabetização).

As professoras sinalizam a insatisfação diante de uma enorme lista de conteúdos e objetivos a serem cumpridos e buscam alternativas no cotidiano escolar e na experiência vivida para *aprenderensinar* as *criançasalunos*. Entendem que o aluno precisa ter acesso aos conhecimentos escolares, mas também apontam a dificuldade de trabalhar todos esses conteúdos, o que fazem é priorizar algumas disciplinas ou alguns conteúdos.

- No documento os conteúdos estão bem divididos por disciplinas. Como é o trabalho com as disciplinas no 1º ano do ciclo? (Kelen)
- É, mas o que eu vejo é que ele só chega a ser disciplinar mesmo no 3º ano, aí que eu acho que é uma diferença muito grande se a gente for falar em ciclo interdisciplinar do 1º ao 3º ano, aí chega no 4º ano muda completamente a forma de trabalho até a forma de trato da própria SEME, por que o aluno precisa de nota, muda a forma avaliativa não é mais por objetivo, a forma avaliativa volta a ser quantitativa por nota então o aluno foi avaliado de forma objetiva 3 anos e depois volta a ser avaliado por nota, ele nunca fez prova durante os três anos e no 4º ano passa a fazer prova, era de forma interdisciplinar com projetos trabalhando as disciplinas todas juntas e no 4º ano precisa ser disciplinar por que precisa preencher toda uma documentação que exige que as disciplinas sejam separadas, então eu penso que ainda tem uma distância muito grande do documento orientador do ciclo das séries iniciais e das séries finais que pra mim enquanto EMEF o que está gerando um índice de reprovação muito grande no 4º ano, é o que as EMEFs estão vivendo. (Fala da professora Débora da EMEF)
- A gente, aqui no CMEI trabalha com projetos em uma atividade específica, por exemplo, eu trabalhei com o lixo, daí trabalhamos produção de texto, resolução de problemas, cálculo para ver quanto de lixo produzimos em nossas casas (pensa na quantidade de lixo que você produz por dia, pensa nisso multiplicado por tanto), só nesse tema trabalhamos leitura e escrita, matemática e ciências. Em relação a aprendizagem dos alunos, os que já estão produzindo texto o trabalho é mais avançado, os outros um pouco menos, produzem textos orais, e também um ajuda o outro nos momentos de atividade. (Fala da Professora Suely do CMEI)

A professora Débora sinaliza que até o 3º ano do Ciclo, o trabalho acontece de forma disciplinar, pelo menos existe uma tentativa do professor em trabalhar assim, porém a partir do 4º ano os alunos passam por uma mudança muito grande no que se refere às disciplinas, à avaliação, às provas e às notas, afirmando a existência de dois documentos: um para o ciclo do 1º ano ao 3º ano e outro do 4º ano até o 6º ano. Já no CMEI, a lógica é seguir a proposta de projetos já instituída como nos indica a professora Suely.

- Então, tem dois documentos na EMEF um é o Ciclo Inicial de Aprendizagem que vai do 1º ano ao 3º ano e outro do 4º ano ao 6º ano, que tem uma política completamente diferente? (Kelen)
- Isso. Você tem uma política no Ciclo de trabalho em grupo, onde você agrupa e desenvolve um trabalho valorizando o nível de desenvolvimento de aprendizagem de cada aluno, onde você propõe atividades diferenciadas para cada nível com propostas de intervenção e na proposta de 3º ao 4º ano não cabe isso, o que existe é a prova para todo mundo e a recuperação paralela. (Fala da Professora Débora – EMEF)

A possibilidade do encontro, das conversas, das experiências compartilhadas no *espaçotempo* do cotidiano escolar e em espaços de formação potencializa o trabalho das professoras e dá visibilidade aos problemas cotidianos como partilha, onde não são problemas enfrentados por um, mas por todos, então podemos pensar em um currículo atravessado pelas diferentes linguagens, conhecimentos, experiências, afetos e afecções, o que fortalece as práticas.

Ao falarem sobre suas angústias, as professoras criam possibilidades de afetarem e serem afetadas produzindo formas de experiências coletivas. Como nos traz Spinoza (2009), a afecção de um corpo (envolvendo tanto a dimensão física quanto o mundo das ideias) pode produzir aumento ou diminuição da potência de agir. Os bons encontros aumentam nossa potência de agir enquanto os maus encontros diminuem.

Estou falando das formações como bons encontros no momento em que é possível essa troca, essa partilha da experiência que ajuda a nos apartar do efêmero para nos fazer experimentar mais, criando afectos e perceptos como obras de artes. Se a virtude dos encontros (SPINOZA, 2009) é poder nos afetar e

afetar o outro e nos transformar, não como uma experiência individual, particular, mas aquilo que se passa *entre*, então no encontro os professores não se “formam”, mas se transformam.

Durante todo o tempo em que o corpo humano estiver afetado de uma maneira que envolva a natureza de algum corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo como presente, durante todo o tempo em que a mente humana considerar um corpo exterior como presente, isto é, durante o tempo em que o imaginar o corpo humano estará afetado de uma maneira que envolve a natureza desse corpo exterior. E, portanto, durante todo o tempo em que a mente imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir de nosso corpo, o corpo estará afetado de uma maneira que aumentam ou estimulam sua potência de agir e, conseqüentemente, durante esse tempo, a potência de pensar da mente é aumentada ou estimulada. Logo, a mente esforça-se, tanto quando pode, por imaginar essas coisas (SPINOZA, 2009, p. 108).

Como nos traz Spinoza (2009), a potência de um corpo está em afetar outro corpo e de ser afetado de forma simultânea. Os encontros de formação continuada possibilitaram que as professoras, de alguma forma, fossem afetadas aumentando assim sua potência de agir. Nesses encontros, suas experiências e suas angústias são expostas criando um espaço possível de compartilhar o currículo vivido na escola, fortalecido nas trocas, nas relações, nas conversas.

O que se passa *entre*, traz muitas reflexões e possíveis, com o desejo de dividir com o outro as angústias e dificuldades do dia-a-dia na escola e, principalmente, com a implementação de uma política de governo que chega às escolas modificando formas de fazer-saber. As professoras não veem alternativa a não ser o encontro, a possibilidade de falar sobre, de pensar em outras formas de *fazer com*.

São muitos desabafos, uns com mais intensidade, mais força, mas todos se configuram em uma preocupação coletiva com os alunos, com o *aprenderensinar*. Em todas as falas, o ponto central se situa nas *criançasalunos*, buscando pensar de que forma potencializar a aula para que a aprendizagem aconteça. Acredito que, talvez, com o Ensino Fundamental de Nove Anos, novos e velhos conceitos

e concepções venham à tona e possibilitem as professoras refletirem sobre a prática, e entender o que é emergente nesse momento.

Em outros momentos de formação continuada dentro da própria escola e em conversas com os professores, pude ouvir e sentir que as dificuldades e desafios com o novo Ensino Fundamental vão além da ficha de avaliação ou da proposta disciplinar em que a ficha está pautada. De fato, para muitos, as dificuldades e desafios se colocam na relação com as famílias, nos diferentes *espaçotempos*, na alfabetização, no planejamento, no livro didático entre outros...

Ao acompanhar as *criançasalunos* nas aulas, percebi como o currículo acaba sendo um instrumento de afirmação ou negação do sujeito ao considerar as *criançasalunos* como boas ou ruins, dependendo de seu conhecimento e seu comportamento. Os conhecimentos da leitura e escrita e matemática contam muito no julgamento da aprendizagem das *criançasalunos*. As hipóteses de leitura e escrita são instrumentos valiosos para as professoras afirmarem o que as *criançasalunos* sabem e o que não sabem.

-O que a mudança no Ensino Fundamental tem provocado nos alunos, em relação ao conhecimento? (Kelen)

- Acho que nesse momento os alunos precisam do apoio da família. Veja bem, alguns alunos estão na hipótese silábica-alfabética, ou seja, quase alfabetizados. Outros ainda escrevem com garatujas, não conhecem os números, nem as letras e é isso que emperra nosso trabalho, os níveis muito diferentes de conhecimento, sem contar com o desinteresse e falta de apoio das famílias (Conversas com a professora Suely do 1º ano - CMEI).

A família é cobrada em relação ao acompanhamento dos filhos nas atividades que vão para casa e principalmente no comportamento:

- Mas, em que momentos você percebe que a família deveria dar apoio e isso não acontece? (Kelen)

- Os alunos levam atividades para casa duas vezes por semana e acho que os pais têm que ajudar, ele agora é aluno do 1º ano e tem que ser cobrado como tal, ele só está no espaço do CMEI,

mas é aluno da EMEF, aí as coisas mudam, as brincadeiras, o horário de pátio é menor, tudo por que ele tem que aprender, se alfabetizar, por isso os pais precisam colaborar, ser chamado na escola e também se responsabilizar pela criança (Conversas com a professora Suely do 1º ano - CMEI).

As professoras entendem que as *criançasalunos* precisam do conhecimento da leitura e da escrita, mas também discutem outras questões como diversidade, ética, violência e sexualidade. Assuntos que não estão separados de toda essa discussão de conhecimento e aprendizagem.

Em momento de formação continuada as professoras são convidadas pelas pedagogas a leitura do livro infantil “Quando a escola é de vidro” da autora Ruth Rocha e a partir dessa leitura a pedagoga lança uma questão, e as professoras começam a discutir:

- Precisamos nos perguntar que escola queremos? (Pedagoga)
 - Acho que muitas de nossas práticas são nazistas, no momento em que queremos todos iguais (Professora Angela – 1º).
 - O trabalho com os alunos deficientes é um desafio. Eu tive um aluno especial e aprendi muito com ele, então isso é lidar com as diferenças dos alunos. (Professora Luciana – grupo 5)
 - Será que estamos preparados para lidar com a criança deficiente? (Pedagoga Simone)
- Para algumas diferenças estamos lidando e outras não conseguimos lidar, como por exemplo, a questão do negro e com a homossexualidade, mas a questão do pobre é mais fácil (Professora Jeanine).

As professoras entendem que o currículo escolar vai além da prescrição de uma política que pretende ser democrática em seu discurso, pois prevê a ampliação do Ensino Fundamental e a implementação de uma política que anuncia a garantia de que todas as *criançasalunos* irão se alfabetizar no período dos três anos do ciclo inicial de aprendizagem. Junto a esse discurso temos um currículo enredado por questões que nos remetem a pensar em como lidar com a sexualidade, as questões étnico-raciais, a religião, a “deficiência” na escola, o meio ambiente...

Então, não importa muito o que estamos chamando de currículo, mas sim o que é produzido a partir do que chamamos de currículo e o que escapa a isso tudo! Acredito que essas questões só podem ser problematizadas com mais

intensidade nos cotidianos escolares, nas relações que atravessam os *saberesfazeres* das professoras e das *criançasalunos*, naquilo que se passa no vivido, nos processos de resistência e de táticas, pois, segundo Deleuze (1997), a criação é a única resistência digna do presente.

Embora exista uma pressão em relação ao Ensino Fundamental de Nove Anos, trazendo para o debate conteúdos, objetivos, avaliação, *espaçostempos*, metodologias de trabalho, proposta curricular e currículo, é sabido que esses temas já estão no interior da escola e constituem discussões constantes para além da implementação do novo Ensino Fundamental. A preocupação das professoras com a relação das *criançasalunos* com o conhecimento, a proposta curricular, as metodologias de ensino, o processo de transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e a formação das professoras alfabetizadoras não são situações que inauguram as “mudanças” propostas pelo Ensino Fundamental de Nove Anos.

As políticas educacionais são “executadas” como se não houvesse vida antes delas. Na verdade, já acontece uma vasta discussão tanto no CMEI quanto na EMEF sobre o que as *criançasalunos* devem aprender, o que é preciso considerar para que as *criançasalunos* de fato aprendam, o processo de aquisição da língua escrita e, principalmente, o processo avaliativo.

- O documento (Ensino Fundamental de Nove Anos) prevê que os alunos aprendam a ler e escrever até o 3º ano do ciclo, o que isso muda na Educação Infantil? (Kelen)
- É preciso entender que as crianças estão no CMEI, elas tem direito ao brincar, elas precisam vivenciar o que tem no CMEI, até porque o trabalho com alfabetização era feito antes dessa proposta, do Ensino Fundamental de Nove Anos, as professoras através do planejamento, de atividades, estudos e pesquisas já entendiam a importância da criança sair do CMEI sabendo ler e escrever. Sempre foi uma prática nossa essa preocupação com a leitura e escrita. O documento vem como determinante nessa situação, mas isso não quer dizer que não fazíamos antes (Conversa com a Pedagoga do Tatiana).

Quando falamos no Ensino Fundamental de nove anos, estamos dando outra dimensão para questões como: avaliação; alfabetização; organização dos *espaçostempos* e o brincar. Dimensões que transitam tanto na Educação Infantil

quanto no Ensino Fundamental, e que apesar de já existir uma sistematização própria em cada *espaçotempo*, visualizada nos documentos prescritos, com o Ensino Fundamental de Nove Anos é possível perceber como esses processos se relacionam e produzem outros movimentos nas práticas pedagógicas.

Junto com Bhabha (2007) entendemos o entre-lugar como *espaçotempo* de negociação, contato e interação entre culturas, onde é possível visualizar que para além das políticas oficiais, as professoras reinventam, traduzem e negociam o que lhes é dado como instituído.

- O que o documento Orientador do Ciclo de Aprendizagem traz muitos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, vejo que esses conteúdos são modificados e reinventados na prática. Acho que existe uma negociação. (Kelen)
- Não trabalhamos exatamente como está no documento, minimizamos conteúdos que não consideramos tão importantes e ampliamos outros, como, por exemplo, as disciplinas de Geografia, História e Ciências, tentamos condensar os conteúdos. No item “história da escrita” trabalhamos apenas com a História e passamos um vídeo, pois nosso foco é a leitura e escrita. Já outros conteúdos, como “água,” ampliamos mais as ações. Em História, trabalhamos a história do bairro, visitamos o museu e fizemos atividades de escrita e produção de texto. Por exemplo: as disciplinas de Ciências, História e Geografia são trabalhadas em forma de projetos através de algum livro de literatura, não adotamos caderno para essas disciplinas, até por que nosso foco é a leitura e a escrita e a também a matemática. Para trabalhar com o tema animais usamos a história “Festa no céu”. Ou seja, essas disciplinas são trabalhadas mais de forma oral com aulas, passeios, vídeos, não especificamente com atividades no caderno. O livro é trabalhado pouco em sala, a maioria das vezes vai para casa como atividade de casa (Conversa a professora Suely - CMEI).

Entendo a negociação como um ato político, na perspectiva de Bhabha (2007), que ao trazer para o debate a negociação de identidades reforça o caráter ambíguo, contraditório, antagônico e contingente das identidades sem pretensão de superá-las. Então, o processo de negociação nos possibilita pensar na rearticulação do ponto de vista político em que não existem vencidos e vencedores, mas fertilização recíproca. Em que não existem dominadores nem

dominados, colonizadores nem colonizados, mas, algo que acontece entre, na relação, ou seja, no processo de negociação.

É possível pensar nessa articulação dos processos antagônicos na relação política-prática ao falarmos dos cotidianos vividos no espaço do CMEI e da EMEF, pois ao colocarmos em discussão a relação prática-política, por maiores que sejam as adversidades, elas sempre entram num processo de negociação. E, na escola esses embates acontecem, porque na busca por fixar identidades, de pensar um currículo único e de afirmar a homogeneidade impressa na lógica binária e etnocêntrica, somos convocados a negociar.

- Bom, poderíamos começar falando das mudanças que aconteceram com a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. (Kelen)
- Olha só, o que eu senti é que a cobrança em relação a alfabetização aumentou. A gente já trabalhava na perspectiva de alfabetizar os alunos, mas a partir da ampliação a cobrança ficou maior, cobrança nossa mesmo enquanto professor. (Professora Suely - CMEI)
- Na mudança eu penso que o que mais pega, ou seja, gera conflito é a modificação da rotina da EMEF, a rotina do CMEI é muito mais intensa cheia de atividades lúdicas com horários para brincar, horário do parquinho horário do pátio que são 40 min., horário do lanche e aqui na EMEF são 20 minutos para lanche e para brincar, a rotina do CMEI é mais lúdica e então quando chega na EMEF os alunos tem o horário dividido em 50min. para as aulas específicas, como: Artes, Educação Física e Informática e o restante é o que o professor do primeiro ano tem que organizar na rotina dele diária, não tem uma rotina diferenciada para o aluno do 1º ano, o aluno do 1º ano só tem um a rotina diferenciada quando o professor organiza. (Professora Débora – EMEF)
- É isso já foi discutido no curso (Ciclo Inicial de Aprendizagem), que a rotina do CMEI é diferente da rotina da EMEF, no CMEI tem lanche, horário de almoço e jantar, tem o pátio que é o recreio e às vezes eu acho que estamos perdendo tempo, mas esse ano estou percebendo que não é perda de tempo ir com as crianças para o pátio, eles aprendem nesses outros espaços. (Professora Suely – CMEI).

As professoras negociam o tempo todo, driblam o instituído e constituem outras formas de ser-estar, como na fala anterior, a professora Suely coloca a necessidade dos alunos estarem em outros espaços dentro do CMEI e mesmo sendo alunos da EMEF, eles precisam participar da dinâmica do CMEI. O grande

impacto dos alunos quando saem do CMEI e vão para a EMEF é a rotina, a diferença de foco. Se no CMEI o brincar era a “mola mestra” da relação *aprendizagem ensino*, na EMEF isso muda e se configura em outras prioridades. As atividades de escrita, o caderno de atividade, o livro didático passam a ser protagonistas desse processo.

- E possível modificar um pouco a rotina dos alunos mesmo com os conteúdos a serem cumpridos? (Kelen)

- Isso eu penso que é o ponto de maior conflito. Eu acho que o primeiro ano deveria ter uma rotina diferenciada. Até por que a gente não consegue começar uma atividade e terminar devido ao tempo, o tempo é curto não dá. A rotina do 1º ano deveria ser alterada sim, para a produção de atividade para ter momentos mais lúdicos, porque tem dias que não tem nem biblioteca, nem artes, nem educação física são cinco tempos de aula na sala, mas aí você não pode utilizar os outros espaços, porque estão sendo utilizados pelas outras turmas, aí você fica limitada dentro da sala de aula, tendo que fazer uma rotina diferenciada dentro da sala de aula. O que eu professora utilizei com essa turma: na segunda-feira não tem aula diferenciada, então a gente sai da escola e vamos explorar os espaços públicos do bairro, eu mando autorização e saímos da escola e vamos explorar os espaços públicos do bairro. Toda segunda as famílias já sabem que a aula é externa. (Conversa com a professora Débora – EMEF)

- Os alunos falam de outros espaços para além da sala de aula como a informática, o pátio, a aula e educação física e artes como potência e a sala de aula acaba sendo lugar chato. Aí que eu vi que tem outras possibilidades de aprender que não só a sala de aula. Temos que valorizar todos os espaços em que a criança aprende, muitas vezes fico preocupada em dar conta de tudo. (Conversa com a professora Suelly – CMEI)

Então, é o espaço de negociação que potencializa o trabalho das professoras, esse fazer junto com os alunos, descobrindo potencialidades, ouvindo, desafiando, inventando possibilidades de experiência do currículo. O desafio se coloca a cada aula, a cada encontro de formação. Não estamos falando no desafio de lidar com os conteúdos propostos no documento prescrito, mas no desafio de entender o que o aluno precisa, do que ele é capaz e de como fazer para que esse encontro possa acontecer de forma potente para todos.

O encontro só é possível quando a professora se dispõe e se expõe a tal experiência, se coloca no jogo como participante e não como expectador ou

protagonista. A partir das conversas com as professoras, nos encontros de formação e na escola, pude perceber a potência desses encontros e da entrega total no que se refere a possibilitar também bons encontros com as *criançasalunos*.

- Eu observei que tem uma ficha de avaliação e que todo trimestre vocês precisam rever cada questão, cada conteúdo proposto. É assim que funciona? (Pesquisadora Kelen)

- É temos que preencher tudo. Essa ficha tem que ser extinta não tem como trabalhar a interdisciplinaridade se a ficha é disciplinar, a avaliação tem que ser descritiva. Todo professor tem a capacidade de falar sobre o aluno, ou pelo menos deveria ter. Muitas vezes ouvimos nos encontros de formação críticas fortes sobre o nosso trabalho no CMEI, afirmando que não ensinamos. Ora, os alunos tem uma história de aprendizagem aqui, nos conhecemos sua história e vai pra lá (para a EMEF) e não sabe nada. Quando eu pego aquela ficha e fico lendo eu canso, nem cheguei na metade eu cansei de ler e não sei nada do aluno. A história do aluno é muito importante, tem alunos que chegam fazendo bolinhas e saem conhecendo as letras, então ele teve um avanço bom. (Professora Suely – CMEI)

A preocupação com a aprendizagem dos alunos vai além de preencher uma ficha de avaliação. Ela passa pela história do aluno naquele *espaçotempo*, sua história no cotidiano escolar, como chegou ali e como saiu dali conta muito para as professoras, saber que sua passagem foi “positiva”, que os encontros foram potentes, foram bons encontros e que foi a professora quem potencializou esses encontros. Encontros com as *criançasalunos*, encontros com as letras, com os números, com a literatura, com a brincadeira, encontros de vida que provocam mais vida, que afetam outros corpos: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (ESPINOSA, 2009, p. 98).

Aprofundando um pouco mais a ideia de currículo-experiência: narrar, capturar e conversar



Figura 41 - Piquenique.

Os cotidianos escolares são lugares de negociações, traduções, mímicas e performances¹⁴. Os currículos são inventados nesses *espaçotempos* pelas professoras e pelas *criançasalunos*.

Com isso, qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é, sumariamente e todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberesfazeres*, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados (FERRAÇO, 2005, p. 17).

Ampliando a discussão do currículo como redes de saberes-fazeres e, mais do que isso, entendendo o currículo como *espaçotempo* do vivido, é possível pensar como os sujeitos cotidianos inventam as lógicas e criam brechas para fazer da escola um lugar vivo, colorido e múltiplo. Para tanto, nas teorias curriculares

¹⁴ BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo horizonte: UFMG, 2007. p. 20-21 - 130.

centradas na prática e nos cotidianos, é preciso narrar, capturar, conversar, buscando entender o movimento que acontece no *espaçotempo* dado.

Narrar, capturar e conversar com/no cotidiano são atitudes de quem aposta em um currículo como potência de vida que abre possibilidades para pensar a experiência no sentido de Larrosa (2004a), como algo que nos passa, que nos acontece, como exposição. Essa experiência vivida e sentida no cotidiano da escola, com as *criançasalunos* e as professoras, só é possível na entrega, na exposição e não na imposição ou na oposição.

Então, é possível um currículo que escape a imposição e oposição? Como pensar em um currículo em redes que se configure na experiência dos sujeitos? O que seria um currículo experiência? O que seria a experiência de um currículo? O que seria um currículo pensando em uma infância experiência ou num devir criança? Qual a imagem que fazemos de currículo, infância, criança e experiência?

Longe de responder a essas perguntas, começo a pensar em algumas ideias ou em algumas “imagens” que possam ajudar a problematizar melhor o pensamento. Assim:

Existem imagens, as coisas mesmas são imagens, porque as imagens não estão na cabeça, no cérebro. Ao contrário, é o cérebro que é uma imagem entre outras. As imagens não cessam de agir e de reagir entre si, de produzir e de consumir. Não há diferença alguma entre as imagens, as coisas e o movimento (DELEUZE, 2003, p.58).

Para Deleuze (2003), só é possível uma imagem do pensamento em movimento e pensar em movimento é pensar diferente da representação, é pensar como uma criança. Para pensar infância, precisaríamos sair dos conceitos preestabelecidos, conceitos fechados, e pensar infância como invenção, como criação. E isso escapa às ideias de currículo pautado na infância como etapa de vida, e entende a infância como devir, como movimento, como experiência.

Segundo Deleuze (2003, p.91) o que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. Portanto, para ele,

Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. Nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos; e se o pensamento tem o poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma ideia, é porque a ideia já está presente no signo, em estado envolvido e enrolado, no estado obscuro daquilo que força a pensar [...].

Se estamos falando de um pensamento criativo, então é preciso entender junto com Deleuze (2003, p. 91) que “A criação, como gênese do ato de pensar sempre surgirá dos signos. A obra de arte não só nasce dos signos como os faz nascer; o criador é como o ciumento, divino interprete que vigia os signos pelos quais a verdade *se trai*”.

Para Deleuze (2003, p. 91) o signo é o que nos força a pensar e isso só é possível no encontro, portanto “o signo é o objeto de um encontro”, o encontro do pensamento com o que faz pensar o que tira da zona de conforto ou da boa vontade do pensador. Os signos mundanos e amorosos procuram verdades lógicas, os signos sensíveis nos forçam a procurar a verdade, já os signos da arte nos forçam a pensar, eles mobilizam o pensamento, coagem uma faculdade: seja inteligência, memória ou imaginação. Essa faculdade, por sua vez, põe o pensamento em movimento, força-o a pensar a “essência”.

Para se construir uma imagem do pensamento ou para pensar em movimento é preciso se predispor ao encontro, expor-se à sua violência, como nos fala Deleuze (2003, p. 95),

Mas o demônio socrático a ironia, consiste em antecipar os encontros. Em Sócrates, a inteligência precede os encontros; provoca-os, suscita-os, organiza-os. O humor de Proust é de outra natureza: é o humor judeu contra a ironia grega. É preciso ser dotado para os signos, predispor-se ao seu encontro expor-se à sua violência. A inteligência vem sempre depois; ela é boa quando

vem depois, só é boa quando vem depois. Vimos como essa diferença com relação ao platonismo acarreta muitas outras. Não há Logos, só há hieróglifos. Pensar, é portanto, interpretar, traduzir. As essências são, ao mesmo tempo, a coisa a traduzir e a própria tradução; o signo e o sentido. Elas se enrolam no signo para nos forçar a pensar, e se desenrolam no sentido para serem necessariamente pensadas. Sempre o hieróglifo, cujo duplo símbolo é o acaso do encontro e a necessidade do pensamento: 'fortuito e inevitável'.

Então de qual imagem de infância estamos falando? Primeiro é preciso desconstruir a imagem de infância associada à primeira idade, a estágios ou fases de desenvolvimento e à etapa de vida. Infância vem do latim que significa *in-fans*, ausência da fala, diante desse nome se constrói uma imagem de infância associada a incapazes, deficientes, não habilitados, pois se acredita que aquele que não fala é excluído socialmente, já que infância é a ausência da linguagem. Pensando assim, esquece-se de que a capacidade de falar passa pela infância, que só a criança e não os adultos que aprendem a linguagem (KOHAN, 2007).

Dessa forma, a infância é vista como condição de experiência,

Em poucas palavras, como bem perceberam os latinos, a infância, muito além de uma etapa de vida, é uma condição da experiência humana. A infância nos acompanha a vida toda. Agamben nos mostra muito sugestivamente que, se bem é verdade que a infância é a ausência da linguagem, não é menos verdade que a adultidade é a ausência da incorporação da linguagem; em outras palavras, e se tiramos os casos excepcionais, são sempre crianças, e não adultos que aprendem a falar (KOHAN 2007, p. 329-330).

Infância para Kohan (2007) é condição da experiência. Experiência e infância não antecedem a linguagem, mas são suas condições originárias, que fundam. Sem a experiência da infância somos repetição do mesmo, lei invariante, normalidade imodificável. Com a infância podemos ser uma historicidade que se interroga e reconhece (KOHAN, 2007).

Se não houvesse experiência, se não houvesse uma infância do homem, certamente a língua seria um jogo, cuja verdade coincidiria com o seu uso correto segundo regras lógico-gramaticais. Mas, a partir do momento em que existe uma

experiência, que existe uma infância do homem, cuja expropriação é o sujeito da linguagem, a linguagem coloca-se então como lugar em que a experiência deve torna-se verdade. A instância da infância, como arquilímite, na linguagem, manifesta-se, portanto, constituindo-a como lugar da verdade [...] (AGAMBEN, 2008, p.62-63).

Agamben (2008) nos traz essa relação entre infância, verdade e linguagem onde ambas limitam e constituem um ao outro em uma relação original e histórico-transcendental. Para ele, a experiência só acontece porque todo homem teve uma infância e afirma ainda, “Assim como a infância destina a linguagem à verdade, também a linguagem constitui a verdade como destino da experiência” (AGAMBEN, 2008, p. 63).

Ainda em Agamben (2008, p. 64) podemos entender como a relação entre infância, linguagem e experiência nos constituem seres humanos históricos,

Os animais não entram na língua: já estão sempre nela. O homem, ao invés disso, na medida em que tem uma infância, em que não é já sempre falante, cinde esta língua una e apresenta-se como aquele que, para falar, deve constituir-se como sujeito da linguagem, deve dizer *eu*. Por isso, se a língua é verdadeiramente a natureza do homem – e natureza, se bem refletimos, pode apenas significar língua sem palavra, *génisis synechés* – origem contínua -, na definição de Aristóteles, e ser natureza significa ser já sempre na língua – então a natureza do homem é cindida de modo original, porque a infância nela introduz a descontinuidade e a diferença entre língua e discurso.

Agamben (2008) vem afirmar que somente porque existe uma infância do homem, e porque a linguagem não se identifica com o humano, e há uma diferença entre língua e discurso, entre semiótico e semântico, o homem é um ser histórico. Pois, é na infância que a experiência transcendental da diferença, entre língua e fala, acontece.

Kohan (2007) vem colocar que experiência e infância ou infância e experiência são condições de possibilidades de uma existência humana. Uma vida sem infância, sem uma relação com a linguagem com o que sabemos e com o que

somos parece também vazia de sentido, portanto infância é condição de experiência.

Um currículo-experiência-infância considera a infância como experiência e como condição de vida. A experiência-infância de um currículo só é possível se vivida nos/dos/com as *criançasalunos*, no fazer cotidiano, sentindo o movimento da infância, saboreando as brincadeiras e as criancices que nos acompanham toda a vida. Por isso, ser criança é um dever, porque não deixamos de ser crianças. O movimento, o prazer e as coisas de criança estão sempre em nós, o que acontece é que deixamos a criança de lado em nome de outras coisas que julgamos mais importantes.

O currículo escolar muitas vezes tem a pretensão de explicar e de formular problemas e perguntas. Ao tentar explicar tudo, não se explica nada e esse não explicar nada que é o interessante, é o que impõem desafios, é a condição de experiência. A explicação foge da experiência e a implicação abre caminho para a experiência. A explicação divide, distancia, naturaliza e pressupõe hierarquia. É a lógica da desigualdade. A explicação embrutece:

[...] A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. [...] Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do embrutecimento. (RANCIÈRE, 2005, p. 23-24).

O que quero trazer para esse texto não é uma explicação, mas a implicação de um currículo que traga para a discussão a experiência-infância, a vida, os saberes-fazer das *criançasalunos* que vivem o processo de mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O que é ser criança nesse contexto? Essa pergunta implica abordar os seus desejos, as suas angústias, as

suas dúvidas, os seus sonhos e problematizar como esse currículo é vivido-sentido e partilhado por essas *criançasalunos* no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental.

Kohan (2007) fala de uma tarefa importante no momento de escrita que é “recuperar a infância no ato de escrever, e isso significa afirmar a experiência, a novidade, a diferença, o não determinado, o não previsto e imprevisível, o impensado e o impensável na escrita”. Ir ao encontro da infância em si, ir ao encontro da infância no mundo, ter relações infantis com os outros e isso significa inventar o mundo e encontrar o que o mundo tem de novo.

Infância e experiência, infância é experiência, a experiência da infância é como o movimento do vento que inventa, cria, brinca com as coisas sem rumo certo, sem direção ou duração preestabelecida. O vento nos ajuda a pensar o devir. Na história “Cabeça de vento” o devir-vento se coloca, não é o vento e o menino, mas a experiência entre os dois, o que se passa na relação entre. O menino adora o vento, ser cabeça de vento para ele é um elogio.

O vento faz rodar o moinho de sal, seca as roupas do varal, e eu sinto aqui o meu coração que o vento traz com ele alguma surpresa, algum mistério, alguma mudança. É isso mesmo! Vento é movimento! (BEDRAN, 2003, p. 24).

Nesse sentido, o vento está entre: entre a calmaria e o furacão. O vento nunca para de estar em movimento, ou seja, ele é o próprio movimento, ora mais lento, ora mais forte, às vezes avassalador e outras vezes apenas uma brisa. O vento não se deixa aprisionar, escapa o tempo todo e não se fixa em um território, por isso é desterritorialização. O vento faz delirar e, como delírio, ele sai do eixo.

Um currículo-experiência-infância é um currículo para além das formalizações dos documentos oficiais. Por isso, um currículo vivido pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), pelos sujeitos da experiência (LARROSA, 2004a). Um currículo que escapa à ideia de infância como uma etapa de vida, e a ideia de criança como ser incapaz. É um currículo que traz em seu movimento a imagem

de infância que escapa o tempo todo das regras colocadas. Escapa porque não dá conta de explicar, só vivendo e sentido que podemos falar dela. Traz também a imagem de criança como devir, porque não se aprisiona na figura-identidade da criança e nos acompanha por toda vida. Escapa ao aprisionamento, ao que a explicação lhe impõe e vai além, provoca, implica, burla, inventa e cria maneiras de ser-estar no mundo.

No entanto, como nos diz Larrosa (2004b, p. 185), “[...] a alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença”. A infância é a presença de algo que coloca em questão os lugares que construímos para ela, que escapa ao que sabemos, nos tirando da zona de conforto sobre tudo que aprendemos. Como já dito, segundo Larrosa (2004b), a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no encontro e no acontecimento de sua aparição entre nós, como algo de novo que interrompe as relações de continuidade nas *práticas políticas* em currículo.

O currículo-experiência-infância é o currículo em redes, aponta para um fazer *com*, rompendo com a ideia de infância como objeto de estudo, como um conjunto de saberes científicos cercado por um conjunto de ações controladas e eficazes,

[...] a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento (LARROSA, 2004b, p. 184).

Penso nesse currículo-experiência-infância que é atravessado pelo acontecimento da infância. Um currículo que potencializa a descontinuidade, a novidade, o devir e a fabulação. Um currículo pensado com/na experiência desconstrói toda teoria que se pense pautada em uma lógica desenvolvimentista e binária presente em nossas escolas.

Para falar de desconstrução, faço uso das ideias de Corazza (1995),

Para realizar esta desconstrução, opero com argumentos do pensamento pós-estruturalista que, mesmo sem poder ser definido univocamente, caracteriza-se como um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem, uma concepção que modifica e estende aquela sustentada pelo estruturalismo. [...] resgato algumas contribuições dos trabalhos do filósofo francês Jacques Derrida, articulando seus elementos analíticos para exercitar a desconstrução como uma prática política (CORAZZA, 1995, p. 213).

Corraza (1995) faz uso das ideias de Derrida na tentativa de desmontar a lógica pela qual um sistema particular de pensamento se fortalece. Primeiro coloca em análise o pensamento ocidental como metafísico. Trazendo os binarismos da relação pensamento-linguagem, como: fala/escrita, natureza/cultura, presença/ausência, sujeito/objeto, inteligível/sensível, real/ficção, alma/corpo, bem/mal, dentro/fora, essência/aparência e outros (CORAZZA, 1995).

O pensamento por oposições binárias cria um mecanismo de hierarquização dos conceitos, uma vez que a metafísica busca a origem, a essência de cada termo. Assim, Derrida (1991b) segundo Corazza (1995, p. 214) “diz que uma oposição nunca é um face-a-face de dois termos, mas uma hierarquia e a ordem de uma subordinação”. Nesse sentido, um termo não apenas difere do outro, como também desloca a consumação de seu próprio sentido e do sentido do outro termo, atrasando, ausentando e espaçando os termos.

Segundo Corazza (1995), as dificuldades e limites da estratégia desconstrucionista estão na argumentação de que a desconstrução não é um método, não é um sistema de regras ou procedimentos. A desconstrução está localizada na exigência central: a de que para desconstruir um texto é preciso fazer dele uma leitura interessada da tradição e para tanto é preciso considerar o lugar de onde estamos fazendo a crítica. Outra questão abordada é a de que a crítica corre o risco de se converter em um mero jogo de palavras, também preso na armadilha da escrita metafísica.

Uma última dificuldade e limite da estratégia desconstrucionista que Corazza (1995) levanta é a de que ao modificar ou deslocar uma ordem conceitual, outra ordem precisa ser estabelecida. Não temos a obrigação de escolher entre duas ordens de conceitos ou entre linhas de pensamento. Isso seria confirmar a mesma lógica que se pretende desconstruir.

Assim, movimentar a desconstrução das oposições binárias não é jamais neutralizar qualquer um dos ordenamentos, mas através de um duplo gesto, de uma dupla ciência, de uma dupla escrita, praticar uma reviravolta da oposição clássica e um deslocamento geral do sistema. Por isso também, é preciso lutar contra a tendência dominante em nosso pensamento ocidental de, apenas desconstruído o significado transcendental vigente, colocar em seu lugar outra força dominante que passe então a organizar a hierarquia. Apenas dessas maneiras e somente sob estas condições é que a desconstrução terá os meios de intervir no campo das oposições que critica e que é também um campo de forças não discursivas (CORAZZA, 1995, p. 218).

Corazza (1995) traz essa teorização, que contribui com esse texto, na tentativa de desconstruir a lógica desenvolvimentista colocada pela psicologia moderna que invadiu nossas escolas provocando um reducionismo da educação, acabando por despolitizar a educação, reduzindo esta ao saber-poder psicológico e reduzindo as *criançasalunos* a características biopsicológicas em um processo de desenvolvimento cognitivo, moral e linguístico.

Assim, como na pesquisa de Corraza (1995), encontro nas escolas pesquisadas sedimentos que permitem apontar o Construtivismo Pedagógico operando como um significado transcendental. Cito a ficha de avaliação colocada para o ciclo inicial de aprendizagem, os projetos pedagógicos e as atividades diagnósticas aplicadas pelas professoras para saber o nível de conhecimento das *criançasalunos* na leitura e escrita. Esses procedimentos pedagógicos apontam para um discurso construtivista/socioconstrutivista nas ações e discursos das professoras.

É sabido que a secretaria de educação, em seu discurso, se pauta na linha de trabalho que valoriza o construtivismo sócio-histórico que tem Vigotysky como principal interlocutor, e tenta romper com o construtivismo cognitivo-

desenvolvimentista adotado por Piaget. Mas o que vemos é uma mistura disso tudo, um currículo marcado por binarismos, verdades, fundamentalismos e hierarquias. As professoras não sabem muito bem o que fazer diante de tantos discursos, mas fazem, e é nesse fazer cotidiano que as coisas se dão. Existe uma tentativa de homogeneizar as práticas, de “teorizar o discurso” e de ter um documento único para que todos possam seguir, porém no cotidiano escolar as coisas acontecem como subversão dessa lógica. O currículo que circula se pauta na experiência cotidiana, nas redes de *saberesfazer*es e não importa muito o nome que damos, mas as redes são tecidas.

Muita agitação, falatório, os alunos trocam informações, dividem o que sabem com os colegas e sob a orientação da professora escrevem e produzem um texto falando do que querem, do que sentem, nessa troca, nessa interação, nesse enrolar/desenrolar as crianças aprendem, sentem, vivem o cotidiano, a escola, o aprender tem múltiplas entradas e caminhos que se desviam da representação e da disciplinarização. A professora dialoga, instiga, pergunta, emite palavras de ordem, mas tudo em um plano de troca. Ao mesmo tempo em que dirige a aula dá ordens, comandos e se coloca em um plano de diálogos, de troca com os alunos, ouvindo-os, falando com eles e fazendo junto (Diário de campo, 31/10/2011).

Não importa muito o nome que se dá ao currículo, o que importa é o que ele provoca, o que nele escapa. Viver o acontecimento, arriscar, aventurar, partilhar e “fazer com”. E “fazer com” é mais do que ouvir as *criançasalunos*, entrevistá-las e trazer seus relatos. Nossa abordagem se pauta na filosofia da infância que propõe uma escuta atenta, escutar as *criançasalunos* para fabular com elas.

Então, ao pesquisar com as *criançasalunos*, fabulamos com elas “[...] a fabulação, a função fabuladora não consiste em imaginar nem em projetar um eu. Ela atinge, sobretudo, essas visões, eleva-se até esses devires ou potências” (Deleuze, 1997, p. 14). Assim, as conversas com as *criançasalunos* não representam um jogo de perguntas e respostas. As conversas são ficções, fabulações, invenções. Ao conversar com as *criançasalunos* entramos em devir com elas.

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma

mulher, de um animal ou de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população. [...] O devir está sempre 'entre' ou 'no meio': mulher entre mulheres, ou animal no meio dos outros (DELEUZE, 1997, p. 12).

A conversa aqui não é um método, mas uma atitude de pesquisa. Ela só acontece em rede, não tem a função de representar, mas pensar “com”, a conversa é ficção, é fabulação. Nas conversas com as *criançasalunos* foi possível pensar em um currículo experiência-infância, pois as *criançasalunos* falam o que pensam, o que sabem, e inventam a escola, o currículo.

Infância, devir criança e currículo-experiência



Figura 42 – Brincadeiras de criança.

Pensar a infância-curriculo como experiência é pensar em movimentos de descontinuidades, que diferem da ideia de uma cronologia, de continuidade, linearidade.

Que a história humana tenha infância é sua condição de possibilidade, já que sem ela não existiria. Por isso, a infância é sentido ('até') e ambiente ('na') da experiência. Uma hipotética humanidade sem infância seria uma humanidade sem história,

sem experiência: seria ainda humanidade? (KOHAN, 2003, p. 245).

Segundo Benjamin (1889), a experiência se tornou uma máscara “inexpressiva, impenetrável, sempre igual do adulto”. Mas falar de experiência é desconfiar da ideia da ciência moderna frente à experiência, em que a ciência quantifica e instrumentaliza a experiência. Estamos falando de uma experiência ao modo de Benjamin e Larrosa, experiência como algo que toca, que passa, assim o sujeito da experiência é o sujeito que se expõe.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pré-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele a prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência à passagem da existência, a passagem, de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2004a, p. 161).

Segundo Kohan (2003), pensar a infância como condição, sentido, ambiente e da existência humana é pensar para além de uma etapa cronológica. É pensar a infância como condição da existência humana, seria então, pensar a infância como experiência. “Quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência” (KOHAN, 2003, p. 244). Portanto, a infância nunca é abandonada, pois não há um ser inteiramente adulto.

Kohan (2003) fala da inversão daquela versão iluminista de pensar a infância como passiva, dependente, débil, precária, inferior e entender que ela não está impressa em uma temporalidade contínua, mas descontínua. A infância, com isso, deixa de estar associada à criança e à sua visão como seres humanos pequenos, frágeis, tímidos, passando a ser condição de rupturas, experiência de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar sua idade.

A infância pensada como experiência, rompe com a continuidade dos discursos filosóficos e pedagógicos tradicionais. Discursos que tem a “infância como preenchimento de receptáculo disposto por natureza para acolher os sonhos adultos” (KOHAN, 2003, p. 246) não cabem mais. Por isso, o autor traz a discussão de uma educação que fale da experiência infantil, em situações propícias à experiência, uma infância da experiência e a experiência da infância.

Essa educação não prepara a criança para o futuro e sim,

[...] Uma tal educação permite viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Se há algo a se preparar por meio da educação, é o não deixar a infância, a experiência (KOHAN, 2003, p. 248).

A criança produz outros modos de ser estar no mundo, “o devir criança produz multiplicidades de singularidades diferenciais e heterogêneas” (GIL, 2009, p. 20). A criança tem essa capacidade de experimentar, de se transformar e de se conectar com o ar, a terra e o cosmo. Ela cria um campo de consistência, uma zona em que as partículas mais heterogêneas, orgânicas e não orgânicas, coexistam por si, se conectem, entrem em fluxos de vida (GIL, 2009, p. 20).

Nessa discussão, ressalto que as afirmações em torno de classificações das *criançasalunos* em diferentes etapas de seu crescimento ou a uma dada capacidade psicológica, pedagógica ou psicanalítica não têm relação com a

discussão que estamos fazendo. As *criançasalunos* não podem ser classificadas em fases do desenvolvimento ou em categorias psicológicas.

Tais afirmações se distanciam da discussão que estamos fazendo e que com Deleuze e Parnet (1998) são possíveis outros modos de pensar a infância. Estamos falando então do devir-criança que,

[...] consiste, pois, em formar uma zona de osmose entre o adulto e a criança, zona de dessubjetivação do adulto e de contaminação pelo movimento de devir da criança. Não há sujeito e ousaria dizer que o que aí se constrói é uma criança-molecular que os homens como as mulheres devem produzir neles próprios (GIL, 2009, p. 21).

Os devires são geografia, orientações, direções, entradas e saídas. Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar o modelo, seja ele de justiça ou verdade. Devires são uma dupla captura, são o mais imperceptível, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo (DELEUZE; PARNET, 1998).

Compartilhando da ideia de devir de Deleuze e Parnet (1998), entendo que não é possível pensar a infância sem pensar nessa dupla captura de saberes-fazeres que impregnam a escola. As crianças escapam de toda a formatação ou modelo que lhes é imposto “elas são rápidas porque sabem deslizar entre” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 27), elas são nômades, não se fixam em lugar algum. Estão no meio e estar no meio não é estar na média, e sim, estar entre.

Para Deleuze e Parnet (1998), o meio não tem nada a ver com a média, não é o centrismo ou a moderação, mas algo que está entre e estar entre é estar no meio. O meio é dotado de velocidade absoluta, que é a velocidade do movimento entre dois, no meio dos dois que traça uma linha de fuga. Essa velocidade absoluta de que fala é a velocidade dos nômades, pois os nômades estão sempre no meio, entre. Os nômades não têm passado, nem futuro, têm apenas devires. Então,

Deleuze e Parnet (1998) falam dos nômades para nos mostrar que a velocidade não tem ligação com a rapidez e sim, com linhas de fuga, com devires e o entre.

Como já dissemos, “As crianças são rápidas por que sabem deslizar entre”, porque estão sempre explorando os meios, passando por trajetos dinâmicos, e traçando mapas, e os mapas exprimem a identidade entre o percurso e o percorrido (DELEUZE; PARNET, 1998). Os mapas se superpõem e cada um encontra um remanejamento, um deslocamento.

Cada mapa é uma redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausuras, que necessariamente vai de baixo para cima. Não só uma inversão de sentido, mas uma diferença de natureza: o inconsciente já não lida com pessoas e objetos, mas com trajetos e devires; já não é um inconsciente de comemoração, porém de mobilização, cujos objetos, mais do que permanecerem afundados na terra, levantam vôo (DELEUZE, 1997, p. 86).

Os mapas, para Deleuze (1997), não devem ser compreendidos somente em extensão, em relação ao espaço, mas afirma a existência de mapas de intensidades e de densidade que preenchem os espaços. Esses mapas são constituídos por uma intensidade de afetos ligados à imagem do corpo em que a imagem não é só trajeto, mas devir.

[...] um devir não é imaginário, assim como uma viagem não é real. É o devir que faz do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos afectos, remetem um ao outro (DELEUZE, 1997, p. 88).

Como já destaquei, o que estou querendo com tal discussão é deslocar o sentido de infância e criança colocada como cronológica, linear e desenvolvimentista, classificação tão difundida em nossas escolas e na educação, e pensar uma infância e uma criança em movimento que não se fixa, que escapa. Pensar a infância como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, desequilíbrio e como devir. Devir para Deleuze (1997) é um rizoma, não uma árvore que classifica, ele é verbo, ação.

Devir é um rizoma, não uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a 'parecer', nem 'ser', nem 'equivaler', nem 'produzir' (DELEUZE, 1997, p. 19).

A criança é essa multiplicidade, é intensidade. Está sempre entre, deslizando, criando mapas, escapando, fugindo. São elas que nos tiram da estabilidade, nos mostram outras possibilidades, por isso nômade. Então, fica impossível classificá-las em uma etapa cronológica, em fases de desenvolvimento. Prefiro falar na infância como experiência ou na experiência da infância.

Pensando, então, infância como experiência, aposto em uma educação e em um currículo que se faça emancipar, que permita nos emanciparmos e não emancipatória. A infância pautada na ideia de emancipação quer livrar a criança de sua condição e lhe dar autonomia e liberdade para a vida adulta. A emancipação de que fala Kohan (2003) não é uma emancipação ligada à libertação, mas uma emancipação que se abre para a experiência e que não tem idade.

[...] Essa forma da subjetividade, que chamamos de infância, não tem idade. Ela é emancipatória na medida em que nos abre as portas a uma experiência múltipla de nós mesmos. Na medida em que emancipa a própria infância de uma imagem de si mesma que se apressa. Na medida em que permite a experiência da infância, um encontro com a infância, com a infância da experiência, da história, da linguagem, do pensamento, do mundo. Com a infância do que somos e do que podemos ser. Na medida em que ela é experiência, é inerentemente transformadora do que somos, sem importar a idade (KOHAN, 2003, p. 248).

Ao trazer a discussão de infância optamos, junto com Kohan (2003), por uma questão política, uma política do pensamento, em que ninguém está habilitado a pensar por ninguém e pensar não é uma questão de idade, nem de capacidade, mas de condição e de sentido. Portanto, as crianças pensam, e negar a elas essa condição é no mínimo autoritário, hierarquizante e desqualificante. Pensar a

infância que pensa é assumir a descontinuidade como condição ontológica da existência.

As discussões de Kohan (2003) se tornam potentes nessa pesquisa, porque o desafio é entender a infância para além de uma incompletude e falta de acabamento, rompendo com a visão psicologizante do desenvolvimento infantil para pensar em uma infância do presente. Não se trata de pensar o que a criança vai ser, “pois o ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente” (KOHAN, 2003, p. 40). Em muitos diálogos de Platão, citado por Kohan (2003), as crianças ocupam um lugar de inferioridade e são alinhadas com as mulheres e as bestas. A ideia de criança era não ter compreensão, razão ou juízo. Noção difundida em nossas escolas e em nossos discursos.

Pensar a infância é pensar na descontinuidade, pensar em outra temporalidade que não o tempo *chrónos*. Pensar em uma palavra usada pelos gregos que foge do tempo *chrónos* ou *káiros*, é o *aión* que designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração e uma temporalidade não numerável nem sucedida (KOHAN, 2007).

A criança tem outra temporalidade. Isso é o que podemos chamar de tempo-infância e poder-infância. Assim a infância não indica um momento ou um movimento numerado, e sim intensidades da duração (KOHAN, 2007). Uma criança que brinca, que inventa, cria e descobre não é da ordem da continuidade, mas da descontinuidade. Por isso, a infância ou a criança não são propriamente acontecimentos, mas devires (KOHAN, 2007).

O que interessa é pensar com Kohan (2007) a infância e problematizar a forma como ela está colocada na escola: uma criança que pretende ser cronológica, ligada a etapas do desenvolvimento e a criança como devir: da descontinuidade, da ruptura, da resistência, da rebeldia e da criação. O currículo-experiência-infância nos ajuda a pensar nessa relação infância-criança-curriculo-experiência e abre a possibilidade de discutir questões como: a imagem de infância presente no projeto “Ensino Fundamental de nove anos”; a infância para além de uma questão

cronológica, e sim uma condição da experiência; aquilo que escapa ao projeto e o que se passa no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental que nos convoca a pensar um currículo-experiência-infância.

O currículo-experiência-infância não está preso a uma pessoa, a um método ou a uma configuração geográfica, mas a condição de abertura que dele demanda. Seria essa experiência, essa exposição que remete à escuta atenta, à abertura dos encontros, que fratura os documentos instituídos, que faz vazar o que de mais sagrado tem nos documentos prescritos e esvazia as normas, desmonta e desconstrói verdades.

Podemos trazer aqui novamente a ideia da “exposição” de Larossa (2004a), porque a experiência é a capacidade de se expor que está impregnada na criança, ou na possibilidade de abertura que a criança nos traz, no movimento de involução do devir criança que move o pensamento e o desloca do eixo. O currículo-experiência-infância é como o movimento do vento que pressupõe uma direção, mas que ao mesmo tempo desvia para outro movimento, outra direção, outros *fazeressaberes* cotidianos sempre no encontro, na magia do encontro...

UMA CONVERSA SEM FIM...

Parafraseando o título do livro da escritora e musicista Bia Bedran “Uma história sem fim”, acredito que nossa conversa não chega ao fim, mas há a possibilidade de uma rede de conversações, de outros tantos bons encontros para conversarmos sobre a escola, a infância, a criança e o currículo. Outros tantos momentos em que possamos retomar onde paramos, rever conceitos, reviver momentos, experimentar o que ainda não experimentamos ou de experimentar de outra forma, com outras pessoas, em outros lugares.

A vida é essa possibilidade de experiência, e se na escola a vida pulsa então estamos falando de uma escola experiência, de um currículo experiência, de professoras que se expõem, de *criançasalunos* que, como na “História sem fim”, entram em devir e fabulam como o rei (personagem da história) que lança o desafio da possibilidade de contar uma história sem fim, sem o famoso “então viveram felizes para sempre”.

Sair dos trilhos, criar outros caminhos, seguir atalhos seriam atitudes de quem se expõe, de quem se dá a experiência, não é com a prescrição de um documento, como os documentos que regulamentam “O Ensino Fundamental de Nove Anos”, que os sujeitos praticantes deixam de inventar, criar e fabular com o currículo no cotidiano escola, ou talvez o documento moveu isso.

As tentativas de colocar um ponto final na história, de engessar práticas, de fixar normas, de guiar o olhar não impediram os sujeitos cotidianos de criar atalhos e inventar maneiras de fazer. E junto com um documento, que pretende ser prescrito, a intensidade dos movimentos, a possibilidade dos encontros, a experiência do currículo vivido e sentido trazem as marcas dos encontros, dos bons encontros.

Sempre ouvimos falar na relação estreita entre CMEIs e EMEFs, no sentido de atribuir a EMEF o lugar do conhecimento científico e o CMEI o lugar da brincadeira, do lúdico. Difícil um diálogo, estranhas as comparações, pois a

mesma professora que trabalha em um *espaçotempo* muitas vezes trabalha no outro. Até porque estamos falando de *espaçotempos* em que transitam as mesmas *criançasalunos*, crianças que estão no movimento da experiência escolar, e por que escola não é lugar de brincar? Educação Infantil não é escola? Será que não se *aprendeensina* na Educação infantil?

“*Lá tem muito dever*”, esta fala de uma *criançaaluno* do CMEI, e muitas outras, chamam atenção para pensarmos nos sentidos que estamos dando ao currículo escolar, sentidos muitas vezes influenciados pelo conhecimento científico, onde o saber está atrelado à quantidade de informação, de produção, de escrita. O volume de conteúdos e de disciplinas propostos nos documentos que compõem o Ensino Fundamental de Nove Anos nos convoca a pensarmos nos movimentos que as *criançasalunos* fazem no cotidiano escolar para escapar, fugir e provocar outros movimentos talvez mais prazerosos.

Na fala das *criançasalunos* o que fica registrado como momentos de prazer na escola tem uma ligação com o lúdico, com as brincadeiras, com o pátio, com o parquinho da escola, com as aulas de Educação Física - *Eu gosto mais do CMEI por que lá tem o pátio pra gente brincar*. Talvez exista uma verdade na fala das *criançasalunos*, uma verdade que não está atrelada à verdades formuladas ou às verdades arbitrárias e abstratas enquanto se fundam na boa vontade de pensar como nos fala Deleuze (2003, p. 89), mas uma verdade involuntária, que “não se dá, se trai; não se comunica, se interpreta, não é voluntária, é involuntária”.

Aqui na escola a gente brinca na hora do recreio e na aula de educação física. A “verdade” colocada na fala das *criançasalunos* indica o lugar da brincadeira como possibilidade de conhecer, de experimentar, de criar outros modos de ser *criançaaluno* nos *espaçotempos* da escola. A brincadeira possibilita uma outra configuração de tempo, onde as *criançasalunos* não se cansam de brincar, não param de correr, de inventar brincadeiras novas, ou de repetir várias vezes as já conhecidas.

Esta invasão da vida pelo jogo tem como imediata consequência uma mudança e uma aceleração do tempo: Em meio aos passatempos contínuos e divertimentos vários, as horas, os dias, as semanas, passavam num lampejo. Como era previsível, a aceleração do tempo não deixa inalterado o calendário. Este – que é essencialmente ritmo, alternância, repetição – imobiliza-se agora no desmesurado dilatar-se de um único dia festivo. Cada semana – explica Lucignolo a Pinóquio – é composta de seis sextas-feiras e um domingo. Imagine que as férias de outono começam no primeiro dia de janeiro e terminam no último de dezembro (AGAMBEN, 2008, p. 82).

Quando as *criançasalunos* falam da brincadeira como potência de vida estão imprimindo um desejo de viver a intensidade da infância e a intensidade da infância é esse tempo intenso, o tempo Aión que permite mover-se, dançar, pensar, remetendo a uma zona indeterminada de fluidez e de fluxo de tempo-espço (BOGUE, 2011).

Mas não é só a brincadeira que remete à criação, que faz mover o pensamento ou que permite entrar em devir brinquedo, devir pátio, devir correr - *Lá no CMEI tinha mais brinquedos, tinha o pátio com areia e lá podia correr*. A sala de artes, as aulas de Educação Física, a biblioteca, a aula de informática são *espaçostempos* de constituição de outros sentidos pelas *criançasalunos* que nos permitem entender o movimento de intensidade da vida que pulsa na criança e viver o tempo da infância na escola.

A tia da biblioteca conta história, passa filme. Eu lembro da música que a gente ensaiou com a tia Randinele (Ed. Física) e apresentou para os alunos. A possibilidade de um devir outro desloca nosso pensamento pautado em uma lógica hierárquica e conservadora de pensar a escola pelo viés do conhecimento científico, para pensarmos em uma *escolabiblioteca* ou uma *escolamúsicadança*.

A biblioteca é espaço de livros, de livros infantis, e mais ainda, livros de contos de fadas, que faz o pensamento sair do lugar, que move o pensamento para floresta, para o castelo, para um mundo encantado dos bichos, das bonecas, dos carros... A música na escola parece um clichê que dá o tom, marca o ritmo da escola, sempre bem direcionados, mas quando a música vem com uma possibilidade

outra de furar o clichê, de sair do ritmo e propõe outros passos para dança carregados de sentidos outros que não aqueles que se aprende com as músicas que se aprende na escola. São músicas “mundanas” que provocam o ritmo, o passo, a dança e a possibilidade de entrar em devir música ou devir dança na aula de Educação Física.



Figura 43 – Invenções da escola.

Quando as *crianças* *alunos* falam da potência da escola nas brincadeiras, na aula de educação física, na aula de artes, de informática, na biblioteca sinalizam que existe uma relação de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, que agrupa uma infinidade de partes, corresponde a um grau de potência que aumenta a capacidade de agir, provoca afectos.

Lembranças de um espinosista, II. - Há um outro aspecto em Espinosa. A cada relação de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, que agrupa uma infinidade de partes, corresponde um grau de potência. Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes. Os afectos são devires. Espinosa pergunta: o que pode um corpo? (DELEUZE, 1997, p. 42).

O corpo das *criançasalunos* nos movimentos da escola podem nos indicar que a experiência de um currículo pelos olhos das *criançasalunos* evoca outros possíveis, tem outra forma, e aí podemos falar de um *currículobola*, de um *curriculopátio*, de um *currículoescorregador*, de um *currículofofadas*, de um *curriculohistórias*, de um *currículodança*, de um *curriculomúsica*. A experiência do currículo pelas *criançasalunos* passa pelo desejo, pelo sabor, pelo cheiro, pelo tato; não está determinado pelos e nos documentos, mas nas sensações nas afecções em que se constituem, inclusive em meio aos usos cotidianos desses documentos.

O currículo-experiência-infância traz essa condição da exposição, que nas *criançaalunos* está presente nas burlas, nas táticas, na resistência, na subversão que se dá muitas vezes através do grito e do choro. Então, a exposição acontece pelo corpo que dá sinais na intensidade de seus movimentos, na possibilidade de suas invenções, e no desejo de criar.

[...] Um corpo não se define pela forma que o determina, nem como uma substância ou sujeito determinados, nem pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce. No plano de consistência, um corpo se define somente por longitude e uma latitude: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (longitude); pelo conjunto dos afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude). Somente afectos e movimentos locais, velocidades diferenciais [...] (DELEUZE, 1997, p. 47)

Deleuze (1997) traz Espinosa para falar da intensidade do corpo, e no corpo das *criançasalunos* esses movimentos de latitude e longitude podem ser visualizados, uma vez que segundo Deleuze (1997, p. 42), “Chama-se de latitude de um corpo os afectos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, segundo os limites desse grau. A latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade, como a longitude, de partes extensivas sob uma relação [...]”. Assim um corpo não pode ser definido por seus órgãos, mas por seus afectos.

Não falo só da experiência do currículo nas e com as *criançasalunos*, mas também com as professoras, a vontade de verdade das professoras vem

acompanhada do desejo de *aprenderensinar* com as *criançasalunos*. Nos momentos de formação, nos *temposespaços* de planejamento, nas conversas entre seus pares, o desejo de proporcionar momentos em que os alunos possam de fato ter prazer em estar naquele *espaçotempo* de *aprenderensinar*.

Acredito que existe um desejo nas professoras e uma beleza na profissão docente que nos desloca em outro lugar, para além do profissionalismo e da formação. É um desejo de vida, de entrega. Desejo de fazer a diferença, e uma beleza na entrega, uma beleza nas atitudes e na relação com as *criançasalunos* que faz toda a diferença no *espaçotempo* da escola, é possível sentir essa diferença na fala, nos movimentos e no corpo das *criançasalunos*.

Não estamos de forma alguma desmerecendo o processo de valorização do magistério e sua luta por melhores condições de trabalho, principalmente para os profissionais da educação infantil e as dificuldades de formação desses profissionais. É preciso então um olhar sensível para a formação das professoras e para as dificuldades que vem enfrentando ao longo dos anos para garantir o mínimo de tempo para formação e planejamento.

Sabemos das dificuldades. Dificuldades que não podem ser distanciadas do processo de formação dos profissionais. Uma discussão complexa e com muitas facetas. Uma primeira delas me instiga a considerar que muitos de nós não tivemos a oportunidade de frequentar a EI, para iniciar bem cedo o acúmulo de referenciais para essa etapa educacional. Um olhar sensível aos processos formativos permite observar que o processo de formação de professores começa bem antes dos cursos destinados à docência. Na condição de estudantes, já começamos a encontrar indicativos para nossa constituição docente. Um primeiro aspecto que trago na exploração da identidade da EI vinculada a formação é que, possivelmente, nós, que não frequentamos a EI, transportamos uma memória da estrutura da escola para o trabalho com crianças pequenas. Uma compreensão fornecida pelos processos de formação inicial, geralmente mais voltados ao trabalho no ensino fundamental. Assim, novas exigências se apresentam ao processo de formação inicial, de envolver as demandas da EI. Também ganha relevo as possibilidades de formação continuada de abarcar, na concretude dos cenários educativos da EI, seus dilemas, desafios e iniciativas de ação. (CÔCO, 2013, p.193).

Nesse texto, Cocô (2013) aponta a dificuldade dos processos de formação dos profissionais da educação infantil, uma vez que a oferta e a necessidade da sociedade em estar nesse espaço são algo recentes. E, principalmente, a valorização da creche como espaço educativo, e não somente de cuidar, é muito recente. É preciso, então, esse olhar sensível para a educação infantil, olhar das professoras para as necessidades e desejos dos alunos e escuta para suas reivindicações: - *É, só que agora tem um brinquedo azul e vermelho com escorregador que nós pedimos o ano passado.* Nesta fala a aluna Karla do 1º ano da EMEF se refere a uma reivindicação para o espaço da educação infantil que foi atendido, mas ela não pode usufruir por que já não estava mais frequentando o CMEI.

As políticas públicas vêm na tentativa de fixar normas, de afirmar verdades, de dar uma solução para um problema. O Ensino Fundamental de Nove Anos veio como norma. Os municípios tiveram que se adequar para que até 2010 atendessem os alunos de 6 anos no novo ensino fundamental. Mas temos a resolução nº 5 de 2009 que fixa as diretrizes curriculares para a educação infantil e a resolução nº 7 de 2010 que fixa as diretrizes para o Ensino Fundamental de Nove Ano e mais, temos uma proposta curricular para o Ensino Fundamental no Município de Vitória.

- Você tem uma política no ciclo de trabalho em grupo você agrupa e desenvolve um trabalho pelo nível de desenvolvimento de aprendizagem de cada aluno, onde você propõe atividades diferenciadas para cada nível com propostas de intervenção e já na proposta de 3ª e 4ª série não cabe isso, o que existe é a prova para todo mundo e a recuperação paralela. (Professora Débora da EMEF).

A fala da professora expressa muito bem como essas políticas entram nas escolas e “modificam” práticas causando tensões e discussões entre os profissionais que lá estão. Porém, talvez exista uma verdade nisso tudo, e aí recorro a Alves (2010) ao afirmar que políticas são práticas e práticas são políticas. Existe uma negociação possível nessa relação, e as professoras negociam o tempo todo. A possibilidade da negociação no cotidiano escolar traz uma leveza nesse momento de tensão, de mudanças, de cobrança e nos remete

a pensar que tais políticas nascem na escola e voltam para elas, não da mesma forma, mas também são negociadas.

Voltamos à “História sem Fim” e à questão inicial dessa tese “Quais as implicações do Ensino Fundamental de Nove Anos no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental?” E mais, “É possível um currículo-experiência-infância?” Acho que é mesmo sem fim essa história, são muitas as implicações, um movimento intenso que nos convoca a compor com as escolas e entrar em um devir-escola. As falas das *criançasalunos* que estão no CMEI nos apontam para uma aposta em repensar e resignificar o *espaçotempo* do ensino fundamental, encharcando-o de brincadeiras, brinquedos, afetos, pátio de areia, bola, casinha, boneca e menos “dever”. Porém ao ouvir os alunos da EMEF é possível visualizar a alegria das *criançasalunos* em estarem ali, a alegria com as aulas de informática, de educação física, de artes, a biblioteca, a possibilidade de levar um livro de história para casa toda semana. Existe, assim, a possibilidade do encontro, onde os alunos possam falar e tomar a palavra.

Os espaços de formação, dentro-fora da escola, têm movimentado as professoras na tomada da palavra (CERTEAU, 1994). A possibilidade do encontro convoca as professoras a falarem de suas angústias, dúvidas, mas também de suas experiências, de suas tentativas, seus *fazeressaberes* que potencializam as *criançasalunos* a mover o pensamento e criar outros modos de ser-estar na escola para além do convencional.

Esse desejo de fazer diferente ou de fazer a diferença, colocado pelas professoras nos encontros e nas conversas, nos aponta para um movimento de inquietude diante do que está dado, possibilita uma abertura, um deslize no currículo e também junto com as *criançasalunos*, a exposição, e aí a experiência de um currículo-infância.

A criança arrisca, e por isso se expõe; a criança se expõe, e por isso a experiência. Experiência de vida, de desejo de vida, desejo de ser ela mesma, de estar sendo criança e viver esse movimento da infância. Nesse desejo das

crianças, desejamos ser criança e trazer a experiência de um currículo cortado, atravessado, fissurado pelos sujeitos cotidianos, pela vida que pulsa no cotidiano das escolas.

E aí talvez caiba a pergunta do rei:

- Ora! Mas esta história não termina nunca! Esta história não tem fim!

O rapaz sorriu, fez uma reverência e disse:

- Exatamente como o senhor meu rei me pediu: uma história sem fim! (BEDRAN, 2011, p. 26)

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, XV, 2010, Belo Horizonte. **Coleção Didática e Prática de Ensino** - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo; ensino de Educação Física; ensino de Geografia; ensino de História; Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: autêntica, 2010. P. 49 - 66.

_____. Sobre novos e velhos artefatos curriculares: suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). Et al. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In. BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.): **A Bússola do escrever**: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 agosto de 2013.

ANDREATTA, Graça. **Na lama prometida a redenção**. São Paulo: O recado Editora LTDA, 1987.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1978.

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. **A criança de 6 anos**, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove anos. Brasília: Ministério da Educação, 2009, p. 13-25.

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: **Escritos**. La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Nueva Visión, 1889.

BEDRAN, BIA. **Cabeça de vento**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

BEDRAN, BIA. **Uma história sem fim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BRASIL, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial [da] República do Brasil, Brasília, 1996, p. 21.

BRASIL. Lei 11.274, 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da educação. **Ensino Fundamental de nove anos** (Orientações Gerais). Brasília, Julho de 2004.

BRASIL. Ministério da educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos** (Relatório do programa). Brasília, Julho de 2004.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18..

BRASIL, Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de 9 (nove) anos**. Resolução CNE/CEB. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, seção 1, p. 34.

BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In.: AMORIN, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (Orgs.). **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília: CNPq; Campinas ALB, 2011.

BORBA. Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**, Brasília, 2007, p. 33-45.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Ali, Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; Silva, Sandra Kretli. **Os “usos” dos artefatos culturais com movimentos táticos e estratégicos**, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados no cotidiano escolar. Revista Teias, V. 10, nº 20, p. 1-15. 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano – 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa - uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.

CÔCO, Valdete. Conquistas, avanços, desafios e disputas na Política de Educação Infantil: transformações na docência. In.: RANGUEL, Iguatemi Santos; NUNES, Kezia Rodrigues; CÔCO, Valdete. **Educação Infantil**: Redes de Conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Vitória). Resolução nº 07/2008. Lei nº 4.746/1998. **Atos Oficiais**, Vitória, 10 dez. 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Parecer nº 06 de 08 de junho de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 08 jun. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Parecer nº 04 de 20 de fevereiro de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Salvador, 20 fev. 2008.

CORRAZA, Mara Sandra. O construtivismo Pedagógico como significado transcendental do currículo. In.: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **O que faz gaguejar a linguagem da escola**. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CORREA, Bianca Cristina. Ensino Fundamental de Nove anos análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 agosto de 2013.

CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, Lorenzza. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a ótica das crianças. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2012, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 de agosto de 2013.

DELEUZE, Gilles. **A imanência: uma vida...** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Philosophie, 1995, nº47, p. 3-7.

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **PROUST e os signos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Aurelio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Vol. 1.

_____. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. Vol. 4.

DELEUZE, Gilles & PARNET Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In.: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et AlII, 2008.

_____. **Currículo e educação básica:** por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

FIORIO, Angela Francisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisar com os cotidianos**: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. *Revista Educação e Realidade*, v. 37, nº 2, n. 569-587. 2012.

GARCIA, Regina Leite; LINHARES, Célia. Observando jardins nos chão das escolas. In.: GARCIA, Regina Leite; LINHARES, Célia. **Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente**. Rio de Janeiro: Agora da Ilha, 2001.

GIL, José. A reversão. In: LINS, Daniel. **O devir-criança do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GODINHO, Ana. **Eterno retorno e jogo ideal** – o roubo ideal. In: LINS, Daniel; GIL, José. Nietzsche/ Deleuze: jogo e música. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GODY, Ana. Uma escrita para um combate incerto. In.: AMORIN, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (Orgs.). **Conexões**: Deleuze e Vida e Fabulação e... Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília: CNPq; Campinas ALB, 2011.

GOULARD, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade, Brasília, 2007, p. 85-96, 2007.

HANCIAU, Nubia Jacques. **O entre-lugar**. In: conceitos de literatura e cultura. Juiz de Fora: Editora UFJE/ Niterói: EDUFF, 2005.

Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. [Elvira Souza Lima]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel,

Aricélia Ribeiro do Nascimento. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

KOHAN, Walter Omar. Imagens da infância. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**, Brasília, 2007, p. 13-23.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004a.

_____. **Pedagogia Profana** – Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**, Brasília, 2007, p. 97-108.

LEITÃO, Mércia Maria; DUARTE, Neide. **Folclorices de brincar**. São Paulo: Editora Brasil, 2009.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LYRIO, Kelen Antunes. **As redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos praticantes da Educação Infantil como possibilidades de problematização**

do currículo por projeto. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

MACHADO, Vera Lucia de Carvalho. A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em escolas municipais de Campinas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 agosto de 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Barcelona, Gedisa, 1996.

MOTA, Maria Renata Alonso. Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Um outro lugar escolar para as crianças de seis anos. . In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em:<<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 agosto de 2013.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade, Brasília, 2007, p. 25-32.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. Acompanhado uma turma de crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental: o início do processo de escolarização. . In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2011, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em:<<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 agosto de 2013.

_____. Acompanhando uma turma nos três primeiros anos do Ensino Fundamental: o início o processo de escolarização. In: REUNIÃO DA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2013, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em:<<http://www.anped.org.br>>. Acesso em:. 3 agosto de 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso *nos/dos/com* os cotidianos. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras**. Histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ. Carmen Lúcia; AZEVEDO, Joanir Gomes de Azevedo. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudo *com* o cotidiano. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil**: um outro olhar. Vitória (ES): Multiplicidade, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi; MARTINATI, Adriana Zampieri; SANTOS, Maria Salete Pereira. Ensino Fundamental de Nove Anos : contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em:<<http://www.anped.org.br>>. Acesso em:. 3 agosto de 2013.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

SILVA, Rute. Os efeitos na Educação Infantil do Ensino Fundamental de Nove Anos. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 agosto de 2013.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In.: XAVIER, Ingrid Miller; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SPINOSA, Benedictus. **Ética**; [tradução de Tomaz Tadeu]. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de Souza. As práticas de alfabetização em turmas de 1º ano de Ensino Fundamental do município de Aracruz. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 agosto de 2013.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador: Ciclo inicial de aprendizagem - Reorganização dos TemposEspaços de Aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Vitória (ES), 2010.

VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2000.